CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

Rio de Janeiro
Abril, 2017

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Profª Dra. Glória Regina Pessôa Campello Queiroz (UERJ, CEFET-RJ) (orientadora)

_____

Prof.ª Dra. Andreia Guerra de Moraes (CEFET-RJ)

_____

Prof.ª Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva (CEFET-RJ)

_____

Prof.º Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro (UFRJ)

_____

Prof.º Dr. Luís Fernando Dorvillé (UERJ)

_____

Prof.º Dr. Luiz Claudio da Silva Câmara (UFRJ)

Rio de Janeiro
Abril, 2017

O48f Oliveira, Roberto Dalmo Varallo Lima de

A formação de professores de ciências em uma perspectiva de educação em direitos humanos / Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira. — Rio de Janeiro, 2017.

371f. + anexos : il.color. , tabs. ; enc.

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Educação, 2017.

Bibliografia : f.189-194

Orientadora: Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Nilmara Varallo (*in memorian*) que fez tudo o que foi possível para que eu pudesse chegar nesse momento. Ela me deu todas as condições para isso. A vontade pelo estudo foi estimulada em casa desde cedo, quando ela ficava todas as noites ao meu lado, ajudando e cobrando os deveres de casa. Quando ela ficou doente, ela não me quis ao seu lado. Ela fez justamente o contrário e me apoiou a ir para fora do estado do Rio de Janeiro, de forma que pudesse dar meus passos. Já hospitalizada, ela desejou que eu não estivesse ao seu lado nos seus últimos dias. Por quê? Porque eu tinha acabado de chegar à UFT e, na cabeça dela, o afastamento me prejudicaria. Fui conduzido a este momento pelos gestos grandes de amor recebidos de uma pessoa que mais se preocupou em amar do que querer ser amada.

Também fui conduzido a este momento por gestos de amor traduzidos em parceria, confiança, amizade. Dessa forma, agradeço à minha orientadora, Glória Queiroz, por me apoiar nos momentos difíceis, responder mensagens domingo à noite quando eu enviava algo que tinha pensado com muita animação. Agradeço por ela comprar todas essas ideias que enfrentaram e enfrentarão resistências. A professora Glória nunca deixou de acreditar que professores de Ciências devem ter uma formação pautada na Educação em Direitos Humanos. Essa confiança gerou as reflexões que trataremos no corpo do texto.

Agradeço à professora Andréia Guerra que, como membro interno, conhece todos os momentos desse trabalho - desde antes da defesa do mestrado. À professora Alcina Maria, também como membro interno, com quem tivemos o prazer de uma aproximação nesses últimos tempos, e que fortalece nossa área de formação de professores. Ao professor Marcelo Andrade, membro externo, pelos anos de luta pelos Direitos Humanos e pela produção intelectual ímpar na área. Aos professores Luis Dorvillé e Bruno Monteiro por serem Educadores em Ciências estimulados e engajados pela Educação em Direitos Humanos. Acima de tudo, agradeço a todos por comporem a Banca de avaliação desta tese, pela disponibilidade e contribuições.

Agradeço aos colegas de colegiado e aos colegas de Universidade que são parceiros na discussão sobre Diversidade, Cultura e Direitos Humanos, Educação em Ciências na UFT - Araguaína. Não escreverei nenhum nome por medo de ser injusto, vocês foram e são incríveis.

No contexto de formação eu gostaria de agradecer a todos os colegas do PPCTE, e um agradecimento especial ao amigo Cristiano Barbosa de Moura por ter

sido, durante todo processo de elaboração da tese, uma figura excepcional, resolvendo todas as questões burocráticas existentes pela distância e sendo um parceiro ímpar em diversos debates que nos ajudam a pensar sobre o processo de produção do conhecimento - obrigado, irmão Urso. Agradeço à amiga querida Francielly Baliana, que desde nosso primeiro livro faz a correção ortográfica e estilística de meus escritos - é ótimo poder contar contigo. Agradeço aos colegas de Orientação, Laís e Rodrigo, pelas conversas e debates durante disciplinas e discussões coletivas dos trabalhos.

Um agradecimento especial à Mayra, minha companheira, pelo apoio e compreensão dos diversos momentos em que fui ausente por estar preparando esse material. Você foi fundamental no processo, e caminhar junto é verdadeiramente mais fácil. Gostaria de agradecer à minha tia Nilpha que, ao longo desses anos, esteve ao meu lado. Obrigado por esperar ansiosamente o dia da minha "Formatura" no doutorado.

Gostaria de agradecer aos professores, estudantes, e orientandos parceiros que participaram do livro "Olhares sobre a (in)diferença", fundamental para o Volume 2 desta tese. Agradeço assim à Marcelo Andrade com o prefácio, Dani Senos, contribuindo com a parte biológica, Gilberto Amorim, estimulando reflexões sobre o Racimos e as possibilidades na aula de Química, e Stephanie Di Chiara com os projetos. E, por fim, aos professores parceiros do livro "Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências" Andreia Guerra, Bruno Andrade Pinto Monteiro, Celso Sánchez, Claudia Miranda, Cristiano B. Moura, Gabriela Furlan Carcaioli, Guimes Rodrigues Filho, Jorge Mendes Soares, Josefina Aparecida de Souza, Juliano Soares Pinheiro, Luciana C. Martins, Mayara Soares de Melo Marcelo Andrade, Marcelo Borges Rocha, Maria Inês Petrucci Rosa, Maria Luiza Gastal, Maria Rita Avanzi, Martha Marandino, Nicéa Quintino Amauro, Maura Ventura Chinelli, Pedro Reis, Sonia Maria Vieira da Silva, Sonia Regina Alves Nogueira de Sá, Stephanie Di Chiara Salgado, Verenna Barbosa Gomes. À professora Lurdinha Nunes, bióloga, histórica militante dos Direitos Humanos no Brasil e que me presenteou com sua amizade e com importantes livros da área de Educação em Direitos Humanos que utilizei na escrita desta tese. Gostaria de agradecer à Editora Livraria da Física, que em todos os momentos foi parceira na realização de nossos sonhos. Publicar, sem custo para os autores, nossos livros é sinônimo de confiança em nosso trabalho e somos imensamente gratos. Por fim, gostaria de fazer outro agradecimento *in memorian*. Ao professor Wildson Luiz Pereira dos Santos, primeiro referencial teórico que li, durante a graduação, sobre cidadania. Graças ao trabalho dele percebi, naquele momento, que as discussões sobre cidadania eram pertinentes à área de

Educação em Ciências. Nosso capítulo 1 faz uma discussão crítica sobre cidadania, a qual o professor teve acesso no Encontro Nacional de Ensino Química de 2016, em Florianópolis, a partir de nosso livro “Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências”, porém, dias depois o professor foi hospitalizado e veio a falecer. Registramos, através deste, profundo respeito e admiração por seu trabalho.

RESUMO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Orientadora: Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

Resumo da tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

Nesta tese defendemos que a elaboração de uma disciplina, estruturada a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos e presente na formação inicial de professores de Ciências, favorece a reflexão dos licenciandos sobre seu papel como Agentes Socioculturais e Políticos. Nosso trabalho é caracterizado como pesquisa-ação e possuiu como objetivo prático a elaboração de uma disciplina que possibilitasse, durante a formação inicial do professor de Ciências, uma abordagem baseada na perspectiva de Educação em Direitos Humanos. E como objetivo de conhecimento a análise da implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos. Assim, o projeto foi implementado em uma Universidade Pública no Norte do país e possibilitou, durante as reflexões sobre a formação dos professores, identificarmos aspectos que favoreceram e dificultaram tal processo e com os quais os professores formadores deverão saber lidar. Destacamos que o processo de formação foi entremeado por valores provenientes das diversas relações sociais e gerou posturas como: silenciamentos, resistências, transformações e princípios de co-formação; existência de uma fragmentação na formação dos valores sociais dos participantes de modo que diferentes temas geraram diferentes reflexões e atitudes durante a formação - o que chamamos de dimensão caleidoscópica -, entre outros. O processo da pesquisa-ação possibilitou a reflexão sobre uma situação problema identificada na formação dos professores de Ciências, a elaboração de uma ação formativa, a sua implementação, avaliação, reelaboração e comunicação para difusão das informações.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Educação em Direitos Humanos; Formação de Professores de Ciências

ABSTRACT

THE TRAINING OF SCIENCE TEACHERS IN A PERSPECTIVE OF EDUCATION IN HUMAN RIGHTS

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Advisor: Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

Abstract of the doctoral thesis presented to the Postgraduate Program in Science Technology and Education, Federal Center for Technological Education "Celso Suckow da Fonseca", CEFET/RJ, as part of the necessary requirements for obtaining a doctor's degree.

In this thesis, we defended, that the elaboration of a discipline, structuring from a perspective of Education in Human Rights and present at the initial training of Science teachers, favors the reflection of the graduates about their role as Sociocultural and Political Agents. Our work is characterized as a Research-Action and its practical goal is the elaboration of a discipline that allows, during the initial training of Science teachers, an approach based in the perspective of Education in Human Rights. And as a goal of knowledge - the analysis of the implementation of the discipline from recording classes and interviews with collaborators in order to understand the formative process of the Science teachers as sociocultural and political agents. In this way, the Project was implemented in a Public University at the North of the country, it allows, during the reflections about the training of teachers, to identify aspects that favored and hampered this process and with which the training teachers should be able to deal with. Highlighting that the training process was interspersed with values derived from the different social relationships and creating positions such as: silencing, resistance, transformations and principles of co-formation; existence of a fragmentation in the formation of the social values of the participants, so that different themes generate different reflections and attitudes during the training - what we call kaleidoscopic dimension, among others. The research-action process allowed the reflection about a problem situation identified in the training of the Science teachers, the elaboration if a formative action, its implementation, evaluation, re-elaboration and communication for dissemination of information.

Key words: Research-action, Education in Human Rights, Training of Science Teachers

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estabelecimento de um conceito de cidadania 43
Figura 2 – Modelo teórico de Formação de professores baseado em FABRE 1994, p. 26) e retirado de Chamon e Sales (2012) 70
Figura 3 – Modelo da cúpula do PCK, retirado de Fernandez (2015) 84
Figura 4 – Modelo Agente Sociocultural e Político na Educação em Ciências 85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema sobre as oficinas pedagógicas 26
Quadro 2 – Mínimos e Máximos Éticos 50
Quadro 3 – Proposta de projeto intitulado pelos elaboradores de: “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas” 61
Quadro 4 – Análise do modelo de Agente sociocultural político à luz de Fabre (1994) 78
Quadro 5 – Primeiro momento do ciclo de oficinas pedagógicas 91
Quadro 6 – Segundo momento do ciclo de oficinas pedagógicas 94
Quadro 7 –Terceiro momento do ciclo de oficinas pedagógicas 95
Quadro 8 – Os planejamentos de Ensino-aprendizagem 98

LISTA DE ABREVIATURAS

AC: Análise de Conteúdo

AD: Análise de Discurso

ASCP: Agente Sociocultural e Político

ATD: Análise Textual Discursiva

BSCS: Biological Sciences Curriculum Study

CBA: Chemical Bond Approach

CTS-ARTE: Ciência, Tecnologia, Sociedade - Arte

DDHH: Direitos Humanos

EC: Educação em Ciências

EDH: Educação em Direitos Humanos

ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MNDH: Movimento Nacional dos Direitos Humanos

ONG: Organização não Governamental

PCK: Pedagogical content knowledge

PCN: Parâmetros curriculares nacionais

PCN+: Parâmetros curriculares nacionais +

PCNEM: Parâmetros curriculares nacionais do Ensino médio

PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PUC-Rio: Pontifícia Universidade Católica

PSSC: Physical Science Study Committee

SMSG: Science Mathematics Study Group

UFT: Universidade Federal do Tocantins

USP: Universidade de São Paulo

USAID: United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 – Introdução 14
1.1 – Reflexões e momentos prévios 15
1.2 – As situações iniciais 18
1.3 – Revisão Bibliográfica 20
1.4 – Posicionamento, hipótese e objetivos 21
1.5 – A ação 24
1.6 – Coleta e análise de dados 27
1.6.1 – Análise dos dados e avaliação 29
1.7– Divulgação externa 31
1.8 – A pesquisa-ação 32
2 – Educar em Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos – Uma relação possível? 37
2.1 – Cotidiano e Contextualização: diversos sentidos 38
2.2 – Ser cidadão do mundo 41
2.2.1 – Cidadanias 43
2.2.2 – No ensino de Ciências 46
2.3 – Mínimos e máximos éticos: um caminho não tão subjetivo 48
2.4 – Valores sociais em Direitos Humanos 51
2.4.1 – Tolerar não é pouco: o valor fundamental 53
2.5 – Que princípios balizariam a Educação em Direitos Humanos que falamos? 56
2.6 – A relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos 60
2.7– Algumas considerações 63
2.8 – Um problema e um caminho 65
3 – Formar professores de Ciências como Agentes Socioculturais e Políticos 68
3.1 – Modelos de formação de Professores 68
3.2 – O modelo “Agente Sociocultural Político” 72
3. 2.1 – Cultura e empoderamento 72
3. 2. 2 – Formação de Sujeitos de Direito 73
3.2.3 – A construção da democracia e diálogo 76
3.3 – Reflexões sobre o modelo 77
3.4 – “Os conteúdos cordiais” 80
3.4.1- Pedagogizar conteúdos de Ciências 82
3.4.2 – A relação entre a formação dos professores de Ciências e a EDH 85
4- Interpretações sobre a Pesquisa-ação 89
4.1. – Da elaboração da ação 89
4.2. – Da implementação 100
4.2.1 – A intervenção na voz dos participantes 102
4.2.2 – Família e relatos pessoais 112
4.2.3 – Sexualidades em debate 122
4.2.4 – A docência em Ciências 135
4.3 – Um convite a reflexões 154
5- Considerações finais 182
REFERÊNCIAS 189
Anexo A – Carta do MEC 195
Anexo B – Ementa Antiga 196
Anexo C – Parecer do comitê de Ética 198
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido 199
Apêndice B – Roteiro das entrevistas 201
Apêndice C – Nova ementa da disciplina 202
Apêndice D – Material de Aula 206

D.1 – OFICINA 1: Olhares sobre a (in)diferença 206
D.2 – OFICINA 2: Repensar a Cultura 211
D.3 – OFICINA 3: i) Tolerância, máximos e mínimos éticos ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos 216
D.4 – OFICINA 4: Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências 223
D.5 – Atividade a partir da leitura de um texto jornalístico 231
D.6 – Na práxis 233
D.7 – OFICINA 5: Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência +Texto para leitura - Território geográfico e seus preconceitos 237
D.8– OFICINA 6: Questões Étnico raciais 245
D.9 – OFICINA 7: Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfrentamento necessário 249
D.10 – PROJETOS CTS-ARTE: Por uma escola plural e transformadora 254
D.11 – OFICINA 8: O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos 265
Apêndice E - Descrição das aulas a partir das gravações 272
E1 – Aula 1, Oficina “Olhares sobre a (in)diferença” 272
E2 – Aula 2, Oficina “Repensar a Cultura” 276
E3 – Aula 3, Oficina “i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos” 281
E4 – Aula 4, Oficina “Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências” 285
E5 – Aula 5, i) Atividade a partir da leitura de um texto jornalístico; ii) definição dos grupos de trabalho e de seus respectivos temas 289
E6 – Aula 6, Oficina “Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência” 292
E7 – Aula 7, texto “Território geográfico e seus preconceitos” e Oficina 6 -“Questões Étnico raciais ” 296
E8 – Aula 8, Oficina “Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfretamento necessário” 300
E9 – Aula 9, CTS-ARTE 304
E10 – Aula 10, Oficina “O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos” 305
E11 – A descrição das apresentações sobre os planejamentos de ensino-aprendizagem solicitados como trabalho final da disciplina 309
11.1 - Saberes tradicionais x saberes científicos 309
11.2 - Racismo e Questões Étnico-Raciais no Ensino de Ciências 313
11.3 - Pobreza e trabalho: as discussões sobre diferentes classes sociais no ensino de Ciências 315
11.4 - Sexualidade e combate à homo-lesbo-transfobia 317
11.5 - Questões de Gênero e uma Educação em Ciências que combata o machismo 320
11.6 - Preconceito por origem geográfica e seu enfrentamento a partir de aulas de Ciências 322
11.7 - Ciência e religiosidade; enfrentamento dos preconceitos por origem religiosa no Ensino de Ciências 323
Apêndice F – Transcrições das entrevistas 325
E.1 – Acácia [AC] 325
E.2 – Ângela [AN] 333
E.3 – Clara [CL] 341
E.4 – Fernanda [FE] 346
E.5 – Isabel [IS] 352
E.6 – Jorge [JO] 356
E.7 – Lara [LA] 362
E.8 – Rafaela[RA] 354

“há sempre um mundo, apesar de já começado,
há sempre um mundo pra gente fazer,
um mundo não acabado.”
(EMICIDA)

1- INTRODUÇÃO

A tese que defendo é implicante e implicada.

Implicante porque provoca no Ensino de Ciências reflexões urgentes sobre o professor que formamos. 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)

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. Como sugere Barbier (2002): “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (Ibid. p.101). Nesse sentido, abuso diversas vezes do “eu” - pelo uso da primeira pessoa do singular -, e confundo, outras muitas vezes, a escrita com o “nós”. O ”eu” traz a dimensão pessoal e intransferível do pesquisador, já o “nós” traz a dimensão coletiva de um tema/campo de trabalho/campo de militância no qual o “eu” não basta. 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.

Um ponto importante, destacado por Thiollent (2011), refere-se a uma flexibilidade da pesquisa-ação. Para o autor, essa flexibilidade vem da preocupação com a adaptação da metodologia para os diversos contextos, porém, Barbier (2002), Dionne (2007) e Thiollent (2011) possuem consensos na elaboração de estratégias metodológicas com relação à primeira fase da pesquisa-ação, chamadas de “A identificação do problema e a contratualização”, “Identificação das situações iniciais” e “Pesquisa Exploratória”, respectivamente. O primeiro momento constitui-se de uma descrição das situações vivenciadas, a identificação e formulação dos problemas

encontrados, etc. Como estabelecimento da primeira fase de nossa pesquisa-ação, narraremos o processo de reflexões, a chegada ao campo e a elaboração dos problemas. Nossa narrativa pode ser pensada em dois momentos - o primeiro traz ideias, expectativas e as experiências prévias, ou seja, anteriores à chegada ao campo da pesquisa. O segundo traz o momento da chegada ao campo e as percepções iniciais dos problemas e potencialidades.

1.1 - Reflexões e momentos prévios

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.

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. 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. 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. 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. 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. 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 rebolativo?” (2009), etc. Entender que eu me expressava com essas falas permite-me acreditar na possibilidade de (trans)formação de professores.

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[1], tornei-me professor da Educação Básica.

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. 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?”. 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. 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 Luis Gonzaga de Tradições Nordestinas, no Rio de Janeiro. Paralelamente, eu estava fazendo mestrado e o foco de meus trabalhos era 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). 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, do

[1] Segundo Stuart Hall (1997 p.4) “Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural”. É nesse contexto de poder simbólico e discursivo que trazemos a nossa compreensão de “Assimetrias de Poder”. Um entendimento que passa por cada cultura a estabelecer e ser estabelecida por representações que possuem mais ou menos valor na sociedade, ou seja, algumas representações são constantemente negativadas, enquanto outras são elevadas. Assim, quando dizemos que a Educação em Direitos Humanos passa pela compreensão da existência de assimetrias de poder, dizemos que precisamos nos policiar simbolicamente, discursivamente para construir representações diferentes, ou mais amplas de determinados grupos e sujeitos, constantemente marginalizados ao decorrer da nossa História.

diferente. A partir daquele momento, começamos a pensar na estratégia CTS-ARTE como uma possibilidade de ensinar a valorizar a pluralidade cultural.

Outros três momentos importantes de relatar aconteceram no segundo ano de minha passagem pela Educação Básica, e todos ocorreram no mesmo dia. 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”. 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”. 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. Três momentos no mesmo dia e na rotina escolar. 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[2] que ignora a existência do outro.

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. Debater 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 “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”.

[2] Em diversos momentos desta tese utilizaremos o termo “representações”, sendo assim, é importante destacar que o entendemos a partir de Hall (2016). Segundo o autor, ela é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permitiria nos referirmos ao mundo real dos obejtos, sujeitos, acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (Ibid. p. 34).

Nesse momento eu - branco, heterossexual, homem cis-gênero, sem grandes dificuldades financeiras - 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: reflexão-ação em/para uma sociedade plural” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013). 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. 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.

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. 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. Assim, o local de onde falo é o da formação. Ficou presente ao longo de minha história de vida um reinventar da 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.

1.2 - 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 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.

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. Pensava que criaria uma disciplina para formar os professores, porém, a disciplina já estava criada e chamava-se "Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais". 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. 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). 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" 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. Faltava ampliar o debate para outras diferenças, além, simplesmente, das questões étnico-raciais. Outro ponto percebido era a falta de possibilidades de diálogo com as Ciências da Natureza - objeto de estudo dos estudantes. 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.

Dessa forma, o problema inicial[3]: "como superar a não existência de um momento para trabalhar Direitos Humanos e Diversidades na formação de professores de Ciências?" foi repensado. O problema prático não era mais a ausência de um

[3] Para Thiollent (2011), "o tema de pesquisa é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados." (THIOLLENT, 2011, p.59)

espaço/ocasião para a formação, mas a maneira como essa formação seria realizada. Não acreditávamos que o cumprimento de uma disciplina com um caráter de Ciências Sociais permitiria que os professores formadores conseguissem criar uma aproximação com aspectos importantes aos nossos futuros professores de Ciências da Natureza, além de destacarmos que as discussões precisariam ser mais amplas do que as questões étnico-raciais apresentadas na ementa anterior.

Nosso tema "A formação de professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos" proporcionou os seguintes problemas práticos iniciais: como elaborar uma disciplina de formação de professores de Ciências que aproxime as discussões sobre questões de Direitos Humanos e aspectos específicos das Ciências da Natureza? Quais temas essa disciplina deve abordar? Como ir além de uma simples discussão de textos de Direitos Humanos, mas possibilitar também reflexões sobre o cotidiano?

1.3 - Revisão Bibliográfica

Thiollent (2011) afirma que após a seleção dos problemas iniciais, os pesquisadores poderão enquadrá-los num marco referencial mais amplo, de natureza teórica. Assim, foram usados buscadores acadêmicos, como o ERIC (Education Resources Information Center) e Google Acadêmico, a partir de códigos de busca que envolviam termos como "Educação em Ciências e Direitos Humanos"; "Formação de professores de Ciências em Direitos Humanos"; "Science Education + Human Rights"; "training of Science teachers in Human Rights". As buscas, no entanto, não tiveram sucesso.. O único artigo relacionado ao que buscávamos foi "Science Education and Human Rights: Explorations into Critical Social Consciousness and Postmodern Science Instruction" (JENNINGS; EICHINGER, 1999), mas que não tinha como foco a formação de professores.

Dessa forma, nosso esforço foi o de buscar uma aproximação entre as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos. Tentamos valorizar a grande produção realizada na área da Educação sobre o tema, mas sem desconsiderar as especificidades que a área de Educação em Ciências apresenta.

Essa posição é coerente com o que Thiollent (2011) traz:

> De modo geral, podemos considerar que o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática como um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores: Educação, organização, comunicação, saúde, trabalho, moradia, vida política e sindical, lazer etc. O papel da teoria consiste em gerar ideias

> hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. (THIOLLENT, 2011, p. 64)

A dimensão teórica, assim, foi desenvolvida em nosso segundo capítulo intitulado “Educar em Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos - uma relação possível?” e em nosso terceiro capítulo “Formar professores de Ciências como Agentes socioculturais e políticos”, que detalharemos mais adiante.

1.4 - Posicionamento, hipótese e objetivos

A tentativa de levar essa experiência para a formação de professores de Ciências nos faz refletir que a Educação em Direitos Humanos não se dá pela exaustiva repetição de uma cartilha de Direitos Humanos, mas por uma abordagem profunda que articule nossa capacidade de indignação, percepção do outro-diferente com aspectos teóricos. Isso nos leva à reflexão que a filósofa Adela Cortina faz em seu texto “Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania” (2005), a partir do romance “A ilha do Doutor Moreau”, de Herbert George Wells (2012).

Doutor Moreau faz uma modificação em características anatômicas e fisiológicas de diversos animais. Assim, em um doloroso processo, os seres são criados como um híbrido entre o homem e o animal. Durante o romance, Dr. Moreau revela que modificar a característica física dos animais, inclusive sua fisiologia, não possui grande dificuldade, porém, fazer com que os “humanimais” dominem suas emoções, anseios, instintos e desejo de ferir é uma difícil tarefa. Para realizá-la, Dr. Moreau utiliza-se da lei e do castigo. “Não caminharás com quatro patas; essa é a Lei. Acaso não somos Homens? Não sorverás a bebida; essa é a Lei. Acaso não somos Homens? Não comerás carne nem peixe, essa é a Lei. Acaso não somos Homens” (CORTINA 2005 p.15). Assim, repetindo o ritual diariamente, o animal é capaz de “convencer-se” de sua humanidade. Entretanto, quando essa “liturgia mentalizadora” falha é preciso que o chicote supere a falta de argumentação. O problema surge com o falecimento do Dr. Moreau quando, quase que consequentemente, há um regresso dos sentimentos originários e da razão humana “simplesmente porque entre a pretensa lei dos homens criada por Moreau e o patrimônio intelectual-senciente dos selvagens torturados não existia nenhuma sintonia, nenhum *húmus* favorável onde criar raízes” (CORTINA, 2005, p. 13). Com essa história, a filósofa pretende nos mostrar que a incessante repetição da lei e do castigo não gera “condições

humanizadoras permanentes" e não possui a capacidade de elevar, por si só, o grau de humanidade das pessoas. Nesse sentido a autora afirma:

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

Acreditamos, assim como sugere Cortina (2005), que a Educação em Direitos Humanos (EDH) não se baseia apenas na construção de conhecimentos em Direitos Humanos como leis, tratados etc, mas em uma profunda construção-reconstrução de valores sociais pautados em Direitos Humanos (DDHH). Repensar valores sociais passa por uma busca das percepções[4] sobre o "mundo já começado", um mundo já construído "a partir de" e "sob" diversas violações de Direitos Humanos - um alerta contra a cotidianização das violações, um alerta contra o olhar de normalidade. Também é permeado por um estímulo de compreender o"mundo pra gente fazer", o que pode significar a busca pela construção do futuro professor de Ciências como sujeito importante nas transformações sociais e no enfrentamento das violações percebidas. também É assim que acreditamos que o professor de Ciências, formado nessa perspectiva, deva conseguir estabelecer diálogos entre os seus conteúdos específicos de Ciências e esses valores sociais.

Acreditamos profundamente, também, no compromisso que a formação de professores de Ciências deve ter com o estímulo a reflexões que permitam aos futuros professores o enfrentamento de racismos, machismos, LGBTQAI-fobias, permitindo o enfrentamento das desigualdades sociais. Acreditamos que formar o professor em uma cultura de combate ao racismo seja superior à formação do professor em uma perspectiva despreocupada com o racismo. Acreditamos que formar em uma

[4] Nesse sentido uso percepção para expressar "valores estabelecidos", ou seja, repensar os valores sociais passaria por compreender como julgamos diversas questões existentes no mundo.

perspectiva de combate ao machismo seja mais válido do que formar para a perpetuação do machismo na sociedade. Acreditamos que formar em uma perspectiva de enfrentamento das LGBTQAI-fobias seja mais digno do que formar com o reforço das LGBTQAI-fobias. Acreditamos que formar para o enfrentamento das desigualdades sociais seja mais digno do que a formação do professor que busca manter a lógica vigente, ou seja, uma formação incapaz de indignar-se com a miséria e a indiferença. Dessa forma, nossa postura de formação é, também, uma postura política que busca uma mudança social, a mudança na perspectiva de formação de professores de Ciências.

Em ressonância com nossas crenças sobre a formação do professor de Ciências encontramos a perspectiva de formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos (CANDAU et. al., 2013), que destaca aspectos presentes nesse modelo de formação, tais como: i) cultura, poder e pedagogia do empoderamento; ii) a formação de sujeitos de direito; iii) o diálogo como instrumento de mediação; iv) construção da democracia; v) afirmação da cidadania e da democracia[5]. Além desses tópicos, buscando a especificidade de nossa área, Educação em Ciências, acrescentamos uma discussão sobre a pedagogização dos conteúdos científicos (SHULMAN, 1986; 1987) a partir de uma concepção de Educação em Direitos Humanos.

Tomando esse modelo[6] como viés formativo de professores de Ciências, iremos trabalhar com a seguinte hipótese[7]: *A elaboração de uma disciplina, estruturada a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos e presente na formação inicial de professores de Ciências, favorece a reflexão dos licenciandos sobre seu papel como agentes socioculturais e políticos.*

Essa tese foi construída a partir da perspectiva de Pesquisa-Ação, detalhada posteriormente. Nosso contexto evidenciou a necessidade de objetivos que se dividiram em Objetivos práticos e Objetivos de conhecimento (THIOLLENT, 2011). Assim, tivemos:

---

[5] Todos esses conceitos serão abordados no capítulo III com maior detalhamento.

[6] Empregamos a palavra modelo como uma forma de representação abstrata de um fenômeno ou uma situação-objeto, cujas características e evolução se deseja descrever, prever ou explicar. (CHAMON,2006).

[7] "No contexto que nos interessa, a formulação da hipótese não é necessariamente de forma causal entre os elementos ou variáveis consideradas. Não se trata de querer mostrar que X determina Y. Para fins descritivos, a hipótese qualitativa é utilizada para organizar a pesquisa em torno de possíveis conexões ou implicações não causais, mas suficientemente precisas para se estabelecer que X tem algo a ver com Y na situação considerada" (THIOLLENT, 2011, p. 65).

- ✓ Objetivo prático[8]: Elaborar[9] uma disciplina que possibilitasse a formação inicial do professor de Ciências a partir da Perspectiva de Educação em Direitos Humanos - produção da ementa e das oficinas pedagógicas;
- ✓ Objetivo de conhecimento[10]: Analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos.

Para o objetivo de conhecimento, estabelecemos uma pergunta de partida que contribuiu para nossa pesquisa-ação: os futuros professores de Ciências, ao participarem de uma disciplina elaborada a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, apresentam em seus discursos elementos que indicam sua *formação como Agentes Socioculturais políticos?*

1.5 - A ação

A ação foi desenvolvida buscando reunir, na formação dos professores de Química e Biologia, discussões sobre a Educação em Direitos Humanos, a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos e a questão da pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

A disciplina manteve o mesmo nome - Cultura Brasileira e questões étnico-raciais, havendo mudança em sua ementa. 16 estudantes se matricularam na disciplina, sendo sete do curso de licenciatura em Química e nove de licenciatura em Biologia. Foram atribuídos, aos estudantes, os seguintes nomes: Lara, Carolina, Fernanda, Isabel, Renata, Clara, Liz, Acácia, Beatriz, Soraia, Rafaela, Ângela, Raquel, Carla e Jorge. A disciplina foi ministrada durante o oitavo período dos cursos. Durante as aulas apareceram eventuais alunos ouvintes que não mantiveram frequência, não os categorizamos, porém, eles apareceram eventualmente em alguns momentos das transcrições.

[8] Possui o intuito de contribuir para um melhor equacionamento do problema considerado como central na pesquisa, com o levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes.
[9] O verbo elaborar não se refere à criação da disciplina, uma vez que, como já foi citado, essa disciplina já existia. Assim, a elaboração ocorre no âmbito da sua ementa e metodologia utilizada.
[10] Propõe obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando nosso conhecimento sobre determinadas situações.

A reformulação da disciplina, feita com foco na Educação em Direitos Humanos, introduziu questões como: a dissociação dos Direitos Humanos de um "Direito de bandidos"; a reflexão sobre preconceito e o conceito de cultura; reflexões sobre igualdade x diferença e sobre a indiferença; os conceitos de máximos e mínimos éticos; e a idéia de banalidade do mal. Além disso, buscou-se apresentar a visão do curso sobre Educação em Direitos Humanos e a relação com a Educação em Ciências abordando temas como "Mulheres na Ciência", propondo reflexões sobre gênero e machismo; a elaboração de materiais didáticos de Ciências que pretendem ser aliados no enfrentamento do preconceito por origem geográfica, por questões étnico-raciais, sexualidade e gênero; e uma reflexão sobre saberes tradicionais e saberes científicos e exemplos de projetos CTS-ARTE. A proposta é também estimular e solicitar, ao final do curso, a produção de projetos CTS-ARTE, Oficinas pedagógicas e Materiais didáticos sobre os mesmos temas (Apêndice D).

A ação foi elaborada em três momentos distintos: a) abordagem mais geral sobre a Educação em Direitos Humanos; b) relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos; c) pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

Como instrumento de formação foi utilizada a estratégia de oficinas pedagógicas propostas por Candau et. al. (1996; 2013), compreendidas como um lugar onde há relação entre manufatura e "mentefatura", onde mãos e mentes trabalham juntas e articuladas em etapas que valorizam tanto o trabalho coletivo quanto um processo de ensino e aprendizagem que relacione teoria e prática.

As oficinas e discussões durante as aulas seguiram diretrizes de Andrade e Lucinda (2001) que partem da análise do projeto Escola de Cidadania em Rede, um projeto de formação continuada que se utiliza de oficinas pedagógicas na formação de educadores populares, no qual se identificam quatro momentos nas oficinas: ver, saber, celebrar e comprometer-se.

O *ver* refere-se ao reconhecimento dos saberes prévios; o *saber* relaciona-se com o aprendizado do novo; o *celebrar* é a marca do lúdico, a emoção com o novo do aprendizado, a alegria das conquistas; e o *comprometer-se* seria uma resposta à realidade vista anteriormente. Essas quatro dimensões se articulam através de três dimensões básicas: 1) sensibilização: ajuda o grupo a entrar no tema e se aproximar das discussões; 2) aprofundamento: um momento mais denso no qual é apresentado um conteúdo de maior complexidade; 3) compromisso: momento no qual são apresentadas as sugestões de compromissos efetivos e afetivos que possam ser

assumidos individual ou coletivamente. Outros três momentos extras são indicados pelos autores para cursos de formação com durações maiores: 1) a memória, que consiste na lembrança da aula anterior; 2) os objetivos, que devem ficar claros para o planejamento, a execução e a avaliação; 3) avaliação, que consiste em analisar se os objetivos da oficina foram alcançados. É possível esquematizar as oficinas pedagógicas na formação de educadores populares a partir do quadro 1.

Quadro 1: Esquema sobre as oficinas pedagógicas

<table>
<tr><td rowspan="3">Memória</td><td>Ver</td><td>Saber</td><td>Celebrar</td><td>Comprometer-se</td><td rowspan="3">Avaliação</td></tr>
<tr><td>Conhecimentos prévios, busca uma reflexão sobre o que já conhecemos.</td><td>Conhecer o novo</td><td>A marca do lúdico, a alegria com o que foi aprendido.</td><td>Estabelecer compromissos frente à percepção do novo.</td></tr>
<tr><td>Sensibilização</td><td>Aprofundamento</td><td colspan="2">Compromisso</td></tr>
</table>

Fonte: autor

Nossa ação formativa de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, apoiada nesse esquema de oficinas pedagógicas, deu-se a partir dos seguintes encontros:

- ✓ Encontro 1, Oficina “Olhares sobre a (in)diferença”
- ✓ Encontro 2, Oficina “Repensar a Cultura”
- ✓ Encontro 3, Oficinas “i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos”
- ✓ Encontro 4, Oficina “Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências”
- ✓ Encontro 5, i) Atividade a partir da leitura de um texto jornalístico; ii) definição dos grupos de trabalho e de seus respectivos temas
- ✓ Encontro 6, Oficina “Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência”

- ✓ Encontro 7, Texto “Território geográfico e seus preconceitos” e Oficina 6: “Questões Étnico-raciais ”
- ✓ Encontro 8, Oficina “Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfretamento necessário”
- ✓ Encontro 9, CTS-ARTE - Apresentação em Slides + Leitura de Texto
- ✓ Encontro 10, Oficina “O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos”
- ✓ Apresentações de trabalhos finais (Planejamentos de Ensino-aprendizagem): Saberes tradicionais x saberes científicos - trabalho de Lara, Isabel e Raquel; Racismo e Questões Étnico-Raciais no Ensino de Ciências - trabalho de Acácia, Soraia e Rafaela; Pobreza e trabalho: as discussões sobre diferentes classes sociais no ensino de Ciências - Carolina e Liz; Sexualidade e combate à homo-lesbo-transfobia - trabalho de Clara e Renata; Questões de Gênero e uma Educação em Ciências que combata o machismo - trabalho de Ana e Carla; Preconceito por origem geográfica e seu enfrentamento a partir de aulas de Ciências - trabalho de Fernanda e Beatriz; Ciência e religiosidade: enfrentamento dos preconceitos por origem religiosa no Ensino de Ciências - trabalho de Jorge e Ângela

A ação formativa teve a duração de um semestre e foi realizada na Universidade Federal do Tocantins campus Araguaína, sob a autorização do comitê de ética presente na instituição, como consta no Anexo C.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação pode envolver uma comunidade concentrada geograficamente, ou espalhada. Já em alguns casos a limitação é relacionada com o quadro de atuação, podendo ser uma instituição ou, como em nosso caso, uma turma com 16 estudantes inscritos.

1.6 - Coleta e análise de dados

Os dados foram coletados a partir de dois instrumentos distintos:

- ✓ Registro em áudio da implementação da disciplina no curso de Ciências da Natureza da UFT;
- ✓ Entrevista semi-estruturada com os alunos participantes - elaborada após a implementação da ação.

Lankshear e Knobel (2008) afirmam que o registro contextualizado de linguagem falada consiste no congelamento de partes de um evento ou de atividade no momento em que ela ocorre a partir do uso de algum dispositivo de áudio e/ ou vídeo. Os autores afirmam que grande parte dos registros contextualizados em pesquisa educacional, desde o início da década de 1980, ocorre em salas de aula. Em nosso caso não foi diferente. O registro de nossa ação foi feito pela gravação em áudio de todas as aulas com a utilização de um gravador modelo Sony Px-312, sob consentimento de todos os estudantes (ver apêndice A).

Após o encerramento da disciplina, os estudantes foram convidados para a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008) (ver apêndice F). As entrevistas foram também gravadas em áudio e o material foi todo transcrito segundo as orientações[11] de Lemke (1997).

Para Gaskell (2002), as entrevistas têm como objetivo a compreensão, a descrição detalhada de um meio social e até o fornecimento de base para pesquisas futuras. Elas podem ser utilizadas, por exemplo, como única estratégia para recolhimento de dados, ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas podem ser classificadas como: estruturadas quando o entrevistado responde perguntas pré-definidas, ou seja, as entrevistas adquirem uma rigidez que não permite valorizar questões que possam surgir durante a arguição; não estruturadas, quando o entrevistado possui liberdade para sugerir questões, narrar-se sob seu ponto de vista. Nesse caso há o risco de o entrevistado não atingir os objetivos da pesquisa. Dessa forma, optamos por entrevistas semi-estruturadas que não se baseiam em perguntas rígidas e pré-definidas, mas em tópicos-guia que permitem uma flexibilidade, valorização do próprio momento da entrevista, dependendo do desempenho do entrevistador.

O roteiro das entrevistas foi elaborado após a implementação da ação, permitindo o preparo do tópico-guia com maior firmeza e objetividade. Durante a implementação, houve a retirada constante de fotos - o que nos ajudou a lembrar dos momentos vividos em parceria com os colaboradores durante a ação. A seleção dos

[11] As vírgulas (,) indicam pausas breves no fluxo do discurso; três pontos (...) significam pausas mais demoradas, aproximadamente 1 segundo, e as pausas maiores são indicadas pelo tempo [3 seg], por exemplo, um travessão ao final (-) indica que o ritmo foi cortado ou interrompido; um sinal de igual (=) indica que as palavras se articulam como apenas uma. O texto posto entre colchetes [texto] foi agregado durante a transcrição, já o texto entre parênteses estava pouco claro (texto). O sublinhado indica ênfase verbal.

entrevistados foi feita a partir de perguntas-critério para a seleção de entrevistados: Quantos têm a informação relevante? Quantos são acessíveis fisicamente e socialmente (entre os informandos)? Quantos estão dispostos a informar? Quantos são mais capazes de comunicar a informação com precisão (entre os informandos acessíveis e dispostos)? (ROSA; ARNALDI, 2008 p.52)

Consideramos que todos os licenciandos que participaram das aulas poderiam ter informação relevante. Dentre eles, dois se mudaram de cidade entre o período do fim das aulas e a coleta dos dados-entrevista - essa situação ocorreu porque a disciplina era ministrada para o último período dos cursos, assim, após a formatura, Ana e Carla mudaram-se, ou seja, não puderam ser incluídas pelo critério de "ser acessível fisicamente". A estudante Renata explicitamente não aceitou conceder a entrevista. Raquel, Liz, Carolina disseram que dariam, mas esquivaram-se posteriormente da decisão, e Soraia se mostrou não acessível socialmente, ou seja, não demonstrou empatia com a proposta de entrevista. Assim, foram realizadas nove entrevistas, entre elas utilizamos oito na análise realizada nessa tese. A entrevista descartada apresentava problemas técnicos, como gravação em áudio e transcrição.

1.6.1- Análise dos dados e avaliação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados busca a organização sistemática das entrevistas, notas de campo e dos outros materiais que constituem o *corpus* da pesquisa, sendo tarefa da análise a interpretação e síntese dos dados, tornando-os comunicáveis. Ludke e André (1986) nos alertam que a análise dos dados está presente em vários momentos da investigação, porém, a organização sistemática mais formal é feita após o encerramento da coleta de dados. Como referencial de análise de dados temos, no campo da Educação em Ciências, três estratégias que são bastante utilizadas: Análises de Conteúdo, Análises de Discurso e, a mais recente, Análise Textual Discursiva - escolhida por nós.

A Análise Textual Discursiva (ATD) situa-se como uma estratégia de análise entre os extremos da Análise de Conteúdo e Análise de Discurso. Apresentada por Moraes e Galiazzi (2011), a ATD se propõe como uma estratégia que possui a finalidade de produzir compreensões sobre os fenômenos e discursos que vão além da simples leitura dos dados recolhidos na pesquisa:

> É um mergulho em processos discursivos, visando atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o

> pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar da interpretação e constituição de novos discursos. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.111-112)

A ATD trabalha com textos, sendo a metáfora do Ressurgir da Fênix utilizada para ilustrar o seu princípio básico, o construir e desconstruir, ordenar e desordenar. Esse processo, segundo os autores Moraes e Galiazzi (2011), é o responsável pelo surgimento de novos sentidos, vozes, compreensões do texto.

O processo é organizado em três etapas que envolvem esse "vai e vem" de ordem-desordem, constituindo-se como um ciclo. A primeira etapa, *desmontagem dos textos,* é o processo de examinar o corpus, fragmentando-o em unidades constituintes. A atitude de desconstruir e unitarizar é a busca pela percepção de novos sentidos dos textos. A unidade é identificada em função de um sentido pertinente ao propósito da pesquisa e é obtida em três momentos: a) fragmentação e codificação de cada unidade; b) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesmo; c) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. Os autores afirmam que é necessário que haja envolvimento e impregnação. É preciso desestabilizar a ordem existente no texto presente no corpus para, a partir daí, explorar a diversidade de significados existentes e que podem ser construídos a partir de um conjunto de significantes.

A segunda etapa do processo é chamada de "*estabelecimento de relações"*. Nela busca-se, então, a ordem a partir das unidades anteriormente construídas. O processo de categorização que surge constitui-se de uma ordenação de grupos que possuem elementos próximos. Há três possibilidades para que o pesquisador possa obter as categorias: a) categorização a priori, na qual o pesquisador constrói categorias antes de examinar o corpus e busca elementos que nelas se encaixem; b) no processo de categorização a posteriori, trata-se da construção das categorias a partir do observado pelo corpus. Por fim, existe a possibilidade da combinação entre os dois métodos. Também é relevante destacar que na ATD, ao contrário das versões iniciais da Análise de Conteúdo, permite-se que uma mesma unidade esteja em duas ou mais categorias, por considerar que um texto possui múltiplos sentidos possíveis. O processo de pesar as partes e o todo do texto pode ser desenvolvido no sentido de: "subcategorias para categorias gerais" (em geral associado ao método dedutivo) ou de "categorias gerais para subcategorias" (em geral associado ao método indutivo). Independente do método, o pesquisador deverá escrever argumentos que consigam aglutinar as categorias e subcategorias, costurando-as na intenção de expressar e compreender o todo.

O terceiro momento, intitulado “captando um novo emergente” constitui-se da construção de um metatexto que possuirá uma introdução, o fechamento do texto, a descrição e a interpretação.

O processo de descrição constitui-se na apresentação das categorias e subcategorias, validando-as a partir de referenciais teóricos ou a partir de informações retiradas do texto. Em um momento seguinte é necessário expressar as interpretações. Esse exercício de construção e reconstrução possibilita a emergência de novas compreensões que serão comunicadas e validadas a partir de produções escritas. Mesmo um pesquisador utilizando-se da metodologia de ATD, os autores admitem que a qualidade e originalidade das produções se dão em função da intensidade do envolvimento nos materiais de análise, além dos pressupostos teóricos e epistemológicos por ele assumidas (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Torna-se importante destacar que os autores assumem que toda a leitura do texto é uma interpretação, não existindo a possibilidade de uma leitura objetiva e neutra. Além disso, o metatexto é um produto das principais interpretações e compreensões que foram construídas a partir dos textos submetidos e do processo de interpretação. Por fim, a construção do metatexto é dada pela capacidade de estabelecer argumentos aglutinadores para a defesa de uma tese a partir das categorias estabelecidas e/ou elaboradas durante o processo de análise. Nossos dados foram publicados em nosso quarto capítulo a partir de um processo de reflexão sobre a pesquisa-ação realizada. Estabelecemos inicialmente uma reflexão sobre a elaboração da ação e, em seguida, sobre sua implementação. Por fim, surge um metatexto que busca o estabelecimento de conexões sobre diversos pontos da Pesquisa-ação no intuito de estabelecer diálogos e considerações com nossa hipótese inicial. É possível compreender o metatexto e as reflexões oriundas do processo de análise como um processo de avaliação e da busca por uma reformulação da ação implementada na realidade local. Assim, a análise possui um duplo sentido - o de atender ao objetivo de conhecimento e o de contribuir com a reformulação da ação para uma próxima etapa do ciclo.

1.7 - Divulgação externa

A última etapa descrita de nosso trabalho pode ser entendida como a divulgação externa da experiência, referenciais teóricos construídos e diálogos estabelecidos. Assim, podemos elencar: A publicação dos textos de aprofundamento -

segunda dimensão básica das oficinas pedagógicas - Quadro 1 - elaborados para a implementação na formação de professores de Ciências em “Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015). Livro organizado com textos que estabelecem parcerias com diversos pesquisadores e estudantes das áreas de Educação e Educação em Ciências. Publicado sob o título de “Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016b). Além dos livros, destacamos artigos, participações em eventos - palestras, mesas redondas, rodas de conversa, etc. A ampla divulgação e simultânea avaliação durante o processo de elaboração de artigos, livros, trabalhos completos para congressos compõem o que Thiollent (2011) chama de retorno da informação aos grupos implicados e diferentes setores interessados. Segundo o autor

> O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de ‘propaganda’. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação. (THIOLLENT, 2011, p.81)

A descrição mais detalhada da divulgação externa será feita em um momento posterior como parte dos encaminhamentos proporcionados por nossa pesquisa-ação.

1.8 - A pesquisa-ação

Nosso trabalho é aqui apresentado em um movimento de tentativa de aproximação do leitor com a pesquisa-ação realizada, mas também com o intuito de descrever o processo caracterizado como pesquisa-ação. Esse caminho duplo se fez necessário quando foi percebido que o momento de introdução, em geral utilizado para publicizar dimensões pessoais do campo da pesquisa, era um momento de explicitação da fase exploratória da pesquisa-ação. O momento de introdução, em geral utilizado para apresentar os capítulos, também permitia informar ao leitor sobre a difusão das ideias do trabalho. Assim, nosso momento de introdução também é um momento metodológico. Nossa opção foi inverter uma lógica que diz “primeiro apresentamos os critérios teóricos da pesquisa-ação e, em seguida, apresentamos o que foi feito”. Em vez disso, então, apresentamos o que foi feito e, nesse momento, justificaremos porque compreendemos nosso trabalho como “pesquisa-ação”.

Apesar das muitas concepções de pesquisa-ação e das diversas estratégias metodológicas - umas mais rígidas do que as outras, com passos a serem seguidos -,

Barbier (2002) destaca noções entrecruzadas em pesquisa-ação, ou seja, compreensões comuns às diferentes noções, sendo elas*: a complexidade*, que surge devido à impossibilidade de pensar-fazer pesquisa-ação sem uma apreciação do todo pelas partes e das partes pelo todo, ou seja, na pesquisa-ação não se busca a análise de um determinado dado fora do seu contexto e nem do contexto sem a dimensão analítica. A segunda noção entrecruzada é a *escuta sensível*, entendendo-se então que o pesquisador-interventor deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender um pouco do interior, as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, etc. A terceira, o *pesquisador coletivo e a sua escrita*, consiste em se ter um grupo de pessoas mobilizadas, líderes de opinião, no universo da população submetida à investigação, cujos relatórios devem passar pela discussão entre todos os envolvidos. A quarta noção presente na pesquisa-ação é a dimensão de *mudança*.

> A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida. (BARBIER, 2002, p. 106)

Em projetos compreendidos como pesquisa-ação busca-se, necessariamente, uma mudança. Em nosso trabalho buscamos uma mudança de valores, uma mudança de modo de se perceber como professor de Ciências, estimulando valores pautados na perspectiva dos Direitos Humanos e estimulando um ser professor de Ciências como agente sociocultural e político (CANDAU et. al. 2013). Como a pesquisa-ação é concebida com um objetivo de mudança social, as próximas noções entrecruzadas trazidas por Barbier (2002) são *negociação* e *avaliação*. A negociação deve estar presente em todo o momento da pesquisa-ação, uma vez que o conflito é inerente a ela. É importante destacar que o clima presente na pesquisa-ação não é de autoritarismo e imposição de uma forma única de ver o mundo, mas de constante avaliação da ação e negociação.

Dessa forma, entendendo algumas das noções entrecruzadas apresentadas por Barbier (2002), trazemos como opção de trabalho as percepções de pesquisa-ação de Thiollent (2011).

Michel Thiollent define pesquisa-ação como:

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

O autor destaca que essa definição apresentada é ampla, deixando em aberto a questão valorativa, ou seja, para ele a pesquisa-ação não precisa necessariamente estar associada a questões de justiça social, entretanto ele reconhece que existam diversos partidários da pesquisa-ação como uma orientação de ação emancipatória a grupos sociais que pertencem a classes populares, e que existem grupos que não a concebem dessa forma, limitando-se a obter mudanças voltadas a interesses particulares. Ambas as concepções de pesquisa-ação são representadas em sua definição. É importante destacar que nós entendemos a pesquisa-ação dessa forma mais ampla - concordando com o Thiollent (2011). Porém, o reconhecimento das múltiplas propostas existentes de pesquisa-ação não nos impede de reconhecer que nosso trabalho possui valores pré-estabelecidos, o que dá a ele um caráter também militante.

Barbier (2002) diz que o

> pesquisador percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo, o pesquisador descobre, também, que não se trabalha sobre os outros, mas com os outros. (BARBIER, 2002, P. 101)

Reconhecemos isso em nosso trabalho, uma ação engajada que busca apresentar aos colaboradores valores considerados importantes a uma cultura de Direitos Humanos e que possui o intuito de contribuir para que os estudantes, futuros professores, passem a apreciá-los. Reconhecemos nossa pesquisa como implicada e destacamos que a proposta de Pesquisa-Ação de Thiollent (2011) busca estabelecer formas gerais, dando conta das diversidades de propostas existentes.

Também destacamos que a diversidade dos contextos não nos faz aplicar uma metodologia com rigidez, uma vez que o “rígido” não apresenta espaços de mudanças e, por isso, não apresentaria a possibilidade de negociação. Trazemos nossa metodologia, então, com rigor, reelaborando-a em nosso contexto. Como exemplo de proposta metodológica de pesquisa-ação temos a proposta de Dionne (2007). O autor apresenta de pesquisa-ação como um processo realizado em 4 fases, 14 etapas e 35 operações. Como citamos anteriormente, a pesquisa-ação é elaborada a partir do contexto vivenciado e, por isso, não realizamos dogmaticamente cada etapa e operação, como sugere Dionne (2007), mas baseamos nossa pesquisa-ação nas quatro fases descritas a seguir:

- ✓ Fase 1 (Identificação) - Descrição da situação inicial e contrato com os colaboradores; formulação do(s) problema(s) iniciais; elaboração da problemática da situação com vista à pesquisa e à ação.
- ✓ Fase 2 (Projetação) - Elaboração de hipóteses; definição de objetivos e da pesquisa-ação; formulação de um plano de ação; projetação de uma avaliação da intervenção.
- ✓ Fase 3 (Realização) - Avaliação contínua; execução das atividades e implementação da intervenção de pesquisa-ação.
- ✓ Fase 4 (Avaliação) - Finalização e reativação da ação; avaliação do processo; difusão dos resultados; análise dos resultados de pesquisa.

A manutenção das quatro fases básicas de uma pesquisa-ação - identificação, projetação, realização e avaliação - mantém sua essência e permite afirmar, então, a nossa proposta como uma pesquisa-ação. A primeira fase trouxe a dimensão das reflexões pessoais, vivências e problematizações sobre o ensino de Ciências, além das reflexões sobre a UFT e a formação do professor de Ciências no contexto local. A segunda fase abrange a nossa elaboração de hipótese, plano de ação e reflexões coletivas de avaliação da implementação, realizada ao longo do projeto a partir de seminários e reuniões entre elaboradores da intervenção. A terceira fase contemplou a dimensão da execução da atividade de intervenção e da realização da coleta de dados e análises. As análises permitem a contínua avaliação do processo. Além disso, há a intensa tentativa de difusão dos resultados e da experiência vivida no âmbito da formação, a partir de artigos, livros e mídias sociais.

Nossa opção de escrita não fez uma explicita divisão entre as sub-etapas da pesquisa-ação, mas tenta estabelecer a narrativa que mostre o processo circular e evolutivo, assim, será possível perceber que muito do que foi dito irá ser retomado em momentos posteriores com seus devidos aprofundamentos. Dividimos, então, o nosso trabalho em cinco capítulos. Este capítulo, o primeiro, buscou uma breve introdução da estratégia de pesquisa-ação. Foi apresentada simultaneamente com algumas questões metodológicas, a descrição do trabalho realizado, além de nossa hipótese, objetivos de ação e objetivos de conhecimento, estratégias de coleta e análise de dados, e ações de difusão do nosso trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “Educar em Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos - uma relação possível?”, faz uma defesa da

Educação em Ciências associada à Educação em Direitos Humanos como promotora da articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo. Para isso, dialogamos com os discursos existentes sobre cotidiano e contextualização - presentes em diversos projetos formativos - e trazemos a concepção de cidadania cosmopolita tecida por Adela Cortina. Em seguida, traçamos aspectos que balizam a Educação em Direitos Humanos, e apresentamos a inter-relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos a partir de um exemplo já construído por um planejamento de ensino-aprendizagem para a disciplina de Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais.

O terceiro capítulo - Formar professores de Ciências como Agentes socioculturais e políticos - apresenta as bases da formação do professor de Ciências a partir da relação com a Educação em Direitos Humanos, assim, trouxemos o modelo elaborado por Vera Candau e colaboradores, intitulado “Agente Sociocultural e Político”. Ao refletir sobre o modelo pensamos sobre a especificidade dos conteúdos de Ciências, de forma que atribuímos à pedagogização dos conteúdos o nome de “conteúdos cordiais”, fazendo referência à Ética da Razão Cordial da filósofa Adela Cortina.

O quarto capítulo - “Avaliação dos resultados” - divide-se em três momentos. A reflexão sobre o processo de elaboração da ação e suas interações, buscando apresentar o curso elaborado, compreendendo-o no processo de pesquisa-ação; a análise do material transcrito a partir da gravação das aulas e entrevistas, com intuito de atender ao nosso objetivo de conhecimento e responder a nossa pergunta de partida; e um terceiro momento intitulado “Um convite a reflexões” no qual é feito o esforço de estabelecer as conexões necessárias ao diálogo dos resultados com nossa hipótese inicial.

O quinto capítulo, considerações finais, inicia-se com uma síntese de nossa pesquisa-ação, reapresentando de maneira conclusiva nossa hipótese, nossos objetivos, os resultados e as suas reflexões pertinentes. E traz, por fim, desdobramentos possíveis para futuros trabalhos.

CAPÍTULO 2: EDUCAR EM CIÊNCIAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DIREITOS HUMANOS – UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

"E essa prática foi feita para trazer a Química para mais próximo do cotidiano do aluno"; "Esse trabalho busca contextualizar o tema água no ensino médio"; "Essa aula busca...". São diversas as falas dos estudantes em Licenciaturas em Ciências, assim como de diversos professores da Educação Básica e até formadores do Ensino Superior que reproduzem as palavras "cotidiano" e "contextualização". Porém, quais sentidos são atribuídos a essas palavras? O que privilegiamos ao abordar um enfoque no cotidiano, ou um enfoque contextualizado dos conteúdos científicos? O que buscamos quando falamos de Educação em Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos? Se a idéia de contextualização e cotidiano já possibilitam a formação do cidadão, por que vocês insistem nessa tentativa de pensar Educação em Direitos Humanos?

Dessa forma, o presente capítulo busca fazer uma defesa: *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.*

Com intuito de fortalecer nossa defesa, iniciaremos nosso capítulo com uma busca pela compreensão dos sentidos atribuídos a uma Educação em Ciências que procure abordar tópicos do cotidiano e que busque trabalhar no âmbito da contextualização – para isso tomaremos como base as investigações realizadas por Abreu (2011) e Wartha, Silva e Bejarano (2013). Em um segundo momento, traremos o conceito de cidadania cosmopolita apresentado por Adela Cortina (2005) e a relação entre esse conceito e valores morais universalizáveis trazidos pela autora e por Andrade (2009). Traremos o que é entendido como princípios (consensuais) da Educação em Direitos Humanos e, por fim, mostraremos uma aplicação desses princípios a partir da elaboração do projeto "Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas", construído durante a disciplina "Cultura Brasileira e questões étnico-raciais" – optativa no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Tocantins.

2.1 - Cotidiano e contextualização: diversos sentidos

Muito se fala dos conceitos de cotidiano e contextualização. Entretanto, eles apresentam diversas significações em diferentes meios – tanto nos documentos oficiais, quanto no discurso de membros das comunidades disciplinares. Abreu (2011) defende que as comunidades disciplinares não são apenas implementadoras das definições oficiais, mas são participantes de um ciclo contínuo de produção de políticas. Assim, a autora buscou investigar os diversos discursos sobre contextualização e cotidiano, principalmente no que se refere ao ensino de química.

Para Santos e Mortimer (1999), muitos professores associariam a cotidianização à contextualização, de forma que uma simples menção do cotidiano já significaria contextualização. Porém, os autores enfatizam que, enquanto o cotidiano buscaria apenas a inter-relação de um conceito com a vida diária, a contextualização estaria associada a um ensino que colocasse o conteúdo em seu contexto social, relacionando-o a questões econômicas, políticas, culturais. Dessa forma, ao contrário do cotidiano, a contextualização permitiria estimular os estudantes ao exercício da cidadania. Porém, o discurso do cotidiano seria apenas uma relação entre conceitos científicos com o dia a dia? Para alguns pesquisadores sim, mas não para todos.

No intuito de buscar outros sentidos ao conceito de cotidiano, Abreu (2011) percebe que, na década de 1970, “cotidiano” era visto de forma mais crítica do que a citada pelos autores acima. No livro “Cotidiano e Educação em Química”, o professor Lutfi (1988) defendia que “o cotidiano devia ser interpretado como uma questão contraditória, constituída pelas relações predominantes na sociedade capitalista”, dessa forma, o autor acreditava que o ensino de Química deveria permitir uma mudança política na sociedade através dos conhecimentos científicos.

Abreu (2011) também destaca projetos existentes como o Proquim e o Projeto Interações e Transformações. O primeiro, coordenado por Roseli Schnetzler, prezava a compreensão de uma Química que se inserisse em vários aspectos da vida do indivíduo, já o segundo, coordenado por Luís Roberto Pitombo e Maria Eunice Marcondes, valorizava o ensino de Química associado ao dia a dia do estudante. Segundo a autora, os sentidos atribuídos ao conceito de cotidiano foram ressignificados e, tanto os apoiados em um viés mais político e crítico – baseados em teorias marxistas como as propostas de Lutfi e Chassot –, quanto os sentidos

baseados em teorias construtivistas – como o Proquim e o projeto Interações e transformações –, tornaram-se fundamentais na luta contra um ensino de química considerado hegemônico, baseado em quadro-negro, giz e afastado de questões da vida social dos educandos.

Wartha, Silva e Bejarano (2013), no que se referem ao cotidiano, nos propõem uma retomada do pensamento de Lutfi, onde o estudo do cotidiano pode ser transformador se trabalhado de forma que o mundo percebido não contribua para a alienação do indivíduo (LUTFI, 1997).

Já no que se refere à contextualização, Wartha, Silva e Bejarano (2013) trazem a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e o pensamento de Paulo Freire construído a partir de Auler (2001) e afirmam que a contextualização passa a ser um caminho para o ensino de Ciências – um caminho que relacionaria a proposição de um olhar crítico sobre o mundo com o enfrentamento de uma Educação bancária a partir do diálogo.

Em relação aos documentos oficiais (PCN, PCN+), Abreu (2011) ressalta que o discurso de contextualização é visto como um princípio de integração e comunicação entre os diferentes campos disciplinares, ou seja, ele está interligado aos discursos acadêmicos e sociais que fazem crítica à disciplinaridade e à fragmentação do conhecimento. Outro ponto destacado é que a concepção de interdisciplinaridade apresentada, principalmente, nos PCNEM apresenta-se como um recurso metodológico – enfoque articulado com o discurso do "cotidiano" apresentado anteriormente. O discurso de contextualização está ligado a uma finalidade de atrair o estudante para aprender, uma vez que se busca um ensino baseado na vivência de situações reais do dia a dia.

Abreu (2011) reforça que os discursos de membros da comunidade disciplinar do ensino de Química mostram-se muito mais críticos do que os discursos apresentados nos documentos oficiais, principalmente no que se refere a pensar uma sociedade democrática. Os PCNEM apresentam uma concepção da necessidade de participar da sociedade, estar inserido nas mudanças existentes, porém, não colocam o estudante como ator de uma possível transformação social ou questionador das mudanças ocorridas.

Trazer um pouco dos estudos apresentados por Abreu (2011) e Wartha, Silva e Bejarano (2013) nos faz refletir sobre os conceitos de cotidiano e contextualização. Dois conceitos distintos e que possuem diversos sentidos na comunidade disciplinar

de ensino de Química. Gostaríamos de trazer a mesma reflexão para toda a área de Educação em Ciências.

Concordamos que os discursos de cotidiano e contextualização foram e são fundamentais para o enfrentamento de uma estrutura hegemônica de pensamento e ação docente nas aulas de Ciências, nas quais aprender baseava-se, e ainda se baseia em muitas delas, em decorar fórmulas, sem que o estudante possuísse voz em sala de aula.

Tanto Abreu (2011) como Wartha, Silva e Bejarano (2013) trazem o conceito de cotidiano de Mansur Lufti como um conceito bastante crítico e que muito representa *os fins* que buscamos para a Educação em Ciências, porém, refletimos: *"Será que os conhecimentos científicos seriam poderosos o suficiente no enfrentamento de relações assimétricas de poder predominantes em uma sociedade capitalista? Ou os conhecimentos científicos, se não forem atrelados a questões éticas, podem ser utilizados como princípio de manutenção das desigualdades sociais?"*

Acreditamos também que o conceito de contextualização, trazido por Santos e Mortimer (1999) e pelos trabalhos que relacionam a área de CTS com os pensamentos de Paulo Freire (AULER, 2001) contribuem em muito com a busca pela formação do cidadão, entretanto, alguns pontos precisam ser pensados, como: que cidadão é esse que queremos formar? Quais caminhos são possíveis para essa formação?

Não acreditamos que a relação entre a Ciência e seu cotidiano, em uma percepção diferente da de Lutfi, por mais que traga benefícios à Educação científica, seja suficiente a uma Educação que visa à cidadania. Não acreditamos, também, que compreender o conteúdo científico em seu contexto social, econômico, tecnológico e cultural sejam suficientes a uma Educação que se entende *para a cidadania*.

Para nós, a formação para a cidadania implica no desenvolvimento de valores sociais universalizáveis. Assim, surge a nossa tentativa de relacionar as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, e destacamos que para essa cidadania tão almejada todas as demais áreas deveriam buscar essas relações. A Educação em Direitos Humanos é transversal à Educação.

Acreditamos profundamente que a Educação em Direitos Humanos seja capaz de fornecer uma base ética para que, ao compreender os conteúdos de Ciência em seus contextos social, econômico e cultural, o estudante consiga posicionar-se como cidadão.

Questionamos: *qual a cidadania buscamos?*

2.2 - Ser cidadão do mundo

Ao investigar um intervalo de 50 anos (1950-2000) de programas relacionados à Educação em Ciência, Krasilchik (2000) relata que nas proximidades de 1950 a Educação em Ciências no Brasil preocupava-se com a formação das elites brasileiras, utilizando-se de programas rígidos e permeados por uma concepção de Ciência como "neutra". Dessa forma, os estudantes aprenderiam uma maneira científica de pensar e agir. Nascimento, Fernandez e Mendonça (2010) destacam que até 1960 a Educação em Ciências era estabelecida pelo MEC, entretanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 houve uma descentralização das decisões curriculares, surgindo em São Paulo, na USP, um grupo de docentes que se dedicou à elaboração de experimentos e materiais didáticos para professores e demais pessoas interessadas em Ciências. A partir de 1964 surgem diversos convênios entre órgãos governamentais brasileiros e a United States Agency for International Development (USAID), buscando um ensino de Ciências mais "eficaz". Entre os anos de 60 e 70, torna-se recorrente uma concepção de Educação em Ciências mais empirista, buscando-se a substituição de métodos expositivos por métodos ativos que enfatizavam a utilização do laboratório. Surgem, assim, projetos como o Physical Science Study Committee (PSSC); o CBA (Chemical Bond Approach) de Química, o BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) de Biologia e o SMSG (Science Mathematics Study Group) de Matemática, que também são importados e desencadearam no Brasil projetos que partiam da concepção de "aprender-fazendo". As atividades deveriam ser desenvolvidas segundo uma racionalidade derivada da atividade científica e tinham a finalidade de contribuir com a formação de futuros cientistas e para a busca por jovens talentos (KRASILCHIK, 2000).

Entre a década de 1970 e 1980, a Educação em Ciências pôde ser compreendida a partir da ótica governista de modernização e desenvolvimento do país, assim, o ensino de Ciências adotou a perspectiva de formar um cidadão trabalhador (NASCIMENTO; FERNANDEZ; MENDONÇA, 2010). Porém, entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, buscou-se uma Educação em Ciências que mostrasse a Ciência como uma modificação histórica, e passaram a ser difundidas as concepções de uma "formação de cidadãos" preparados para questionar as atividades científicas e suas ideologias, valores e crenças. Além disso, a LDB 9394/96 incorpora a seu texto que "A Educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", dando destaque ao termo "cidadania". Durante o IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC) de 2013, pesquisadores da área afirmaram haver uma demasiada utilização do termo "Educar para a Cidadania", o que acabaria gerando um esvaziamento de sentido do termo. O que consideramos como Educação para cidadania? Além disso, o que justificaria, a partir dos anos 1990, o ressurgimento do tão antigo conceito de cidadania?

Cortina (2005), tentando analisar a questão da cidadania no mundo, afirma que a retomada da Educação cidadã vem de uma necessidade de cultivar, entre os membros das sociedades pós-industriais, um sentimento de identidade e pertencimento às diversas comunidades, uma vez que pesquisadores, como Daniel Bell, começam a dar ênfase às mazelas geradas por uma sociedade baseada no individualismo hedonista, ou seja, nos prejuízos recorrentes de uma sociedade atomizada e que tem como finalidade, acima de tudo, o prazer. "Os indivíduos, movidos unicamente pelo interesse de satisfazer todo tipo de desejos sensíveis no momento presente, não estão dispostos a sacrificar seus interesses egoístas em nome da coisa pública" (CORTINA, 2005, p. 18). Porém, em todo princípio de identidade e pertencimento existiria um princípio excludente em relação a aquele que não pertence, como, por exemplo, a exaltação nacionalista que promove guerras em nome de uma pátria. Então, assim, a sensação de pertença a uma comunidade não pode andar descompassada de um sentimento concreto de justiça.

Não é nosso foco citar os diversos conceitos de cidadania utilizados na área de Educação em Ciências e muito menos de estabelecer críticas ao que já foi levantado. Dessa forma, iremos nos ater à construção do conceito de cidadania cosmopolita, baseados em Adela Cortina (2005) e Marcelo Andrade (2009) e, a partir dessa defesa, traremos a relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, como um caminho frutífero, entendido por nós, para a construção da cidadania.

O estabelecimento de um conceito de cidadania não é simples e apresenta alguns problemas (que podem ser encarados como desafios) existentes na formulação de um conceito atual. Cortina (2005) nos apresenta os seguintes desafios: i) o conceito apresenta uma longa história com raízes políticas e jurídicas e há um campo de disputas entre essas duas tradições; ii) a noção de cidadania que se converteu em padrão é a de cidadania social de T. H. Marshall (1967); iii) a noção de cidadania restrita ao âmbito político parece ignorar a dimensão pública da economia – dessa forma, precisamos incorporar ao conceito de cidadania uma ideia de cidadania

econômica; iv) a sociedade civil, apresentada como alheia à ideia de cidadania, é também a melhor escola de civilidade, assim, precisaremos na construção de um conceito de cidadania pensar sobre o conceito de cidadania civil; v) a cidadania de um Estado nacional parece interromper-se a partir de exigências das ideologias "grupalistas", tanto em relação a ideologias referentes a diferentes grupos culturais, quanto naquelas referentes a grupos sociais; vi) os conceitos universalistas – sejam socialistas ou liberais –, nos convidam ao estabelecimento de uma cidadania cosmopolita; vii) a cidadania, como propriedade humana, começa com a Educação formal (escola) e informal (meios de comunicação, famílias e os mais diversos ambientes sociais).

Dessa forma, o estabelecimento de um conceito de cidadania, para Adela Cortina, perpassa pela construção de um conceito de cidadania cosmopolita, ou seja, traçado a partir das cidadanias política, social, civil, econômica, intercultural. Por fim, esse conceito de cidadania cosmopolita deve ser estimulado na escola, como proposto pela imagem a seguir (Figura 2), dentre os diversos meios nos quais se aprende a "ser".

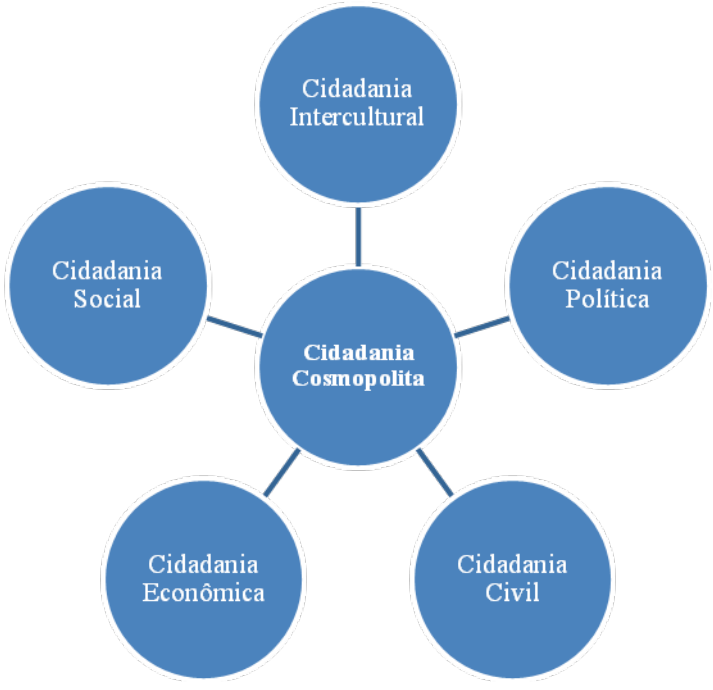


Figura 1: Estabelecimento de um conceito de cidadania

2.2.1 - Cidadanias

A cidadania, ao ser compreendida como uma relação política de participação entre um indivíduo e uma comunidade política – cidadania política –, muito pouco diz sobre a natureza da cidadania, uma vez que essa constitui apenas um dos elementos de identificação social para os cidadãos. Entretanto, esse ideal de cidadão surge na experiência democrática ateniense nos séculos V e IV a. C. Diante da pergunta "o que é uma vida digna de ser vivida?", a partir dessa perspectiva de cidadania a resposta seria "a do cidadão que participaria ativamente da legislação e da administração de uma boa pólis, deliberando junto com seus cocidadãos sobre o que é para ela o justo e o injusto" (CORTINA, 2005, p. 36). A autora também destaca que esse ideal de cidadão participativo inspirou diversos modelos de democracia, de Rousseau à Comuna de Paris e a Paterman, desde a politeia aristotélica até Hannah Arendt. Entretanto, todos os modelos se viram obrigados a superar limites já existentes desde o modelo ateniense originário: a) só eram cidadãos homens adultos, ou seja, mulheres, crianças, etc. eram excluídos desse ideal; b) "livres e iguais" só valia para os cidadãos atenienses, sendo o universalismo da liberdade uma estrutura moderna; c) a liberdade do ateniense consistia na participação, mas não protegia o cidadão das ingerências da assembléia na vida privada; d) a participação direta só era possível em comunidades reduzidas.

Ao pensar em sociedades da extensão de Roma, o cidadão passa a ser aquele que atua sob a lei e espera proteção da lei em qualquer parte do império – nesse sentido, a cidadania é entendida como um estatuto jurídico, uma base para reclamar e não como um vínculo que busca participação e responsabilidades com os demais.

Apesar das raízes da cidadania serem gregas e romanas, a concepção moderna de cidadania surge a partir das revoluções francesa, inglesa e americana e do surgimento do capitalismo. Atrelado a esses fatores surge o conceito de Estado, no qual seus membros, aqueles que possuem direitos, são cidadãos, ostentando além disso direitos à nacionalidade. Essa concepção, por não ser suficiente para uma noção de pertencimento social, é atrelada ao conceito de nação – uma raiz comum, com uma linguagem, história e cultura comuns. Porém, as características que dão forma à cidadania política serão insuficientes à noção de integração na comunidade, se os "que deveriam se sentir como seus membros" não incorporarem outras dimensões, como a social, econômica, civil e intercultural.

A cidadania social ganha destaque uma vez que, dentre todos os conceitos citados sobre cidadania, o conceito que ganhou mais espaço foi o de Thomas Marshall (1967), sendo cidadão aquele que, em uma comunidade política, goza não só de

direitos civis (liberdades individuais) e de direitos políticos (participação política), mas também de direitos sociais (trabalho, educação, moradia, saúde, etc.)

Cortina (2005) considera que historicamente o Estado social de direito foi chamado de Estado de bem-estar – iniciado como uma tentativa de fazer frente ao socialismo a partir de medidas como o 'seguro-doença, o seguro contra acidentes de trabalho ou aposentadoria por idade', etc. Dessa forma, o Estado passa a ser, ao invés de gestor, provedor. Porém, como dá ênfase a autora, esse Estado benfeitor desvirtua recursos do cidadão diante do governo a ponto de poder usar os recursos econômicos que dispõem para 'comprar votos', deixando, assim, a cidadania à mercê dos governantes e à custa dos impostos dos cidadãos. O conceito de Cidadania social, como entendido por Marshall, é acusado de defender uma cidadania passiva, ao invés de garantir uma cidadania ativa, capaz de assumir suas responsabilidades: "nesse sentido, os países, nos quais tomou corpo o Estado social, teriam que transformar uma cidadania acostumada a exigir em uma cidadania acostumada a participar de projetos comuns, assumindo responsabilidades" (CORTINA, 2005, p.77).

Outra dimensão de cidadania que Adela Cortina defende e afirma a necessidade de valorização e conscientização é a de uma cidadania econômica, uma vez que ainda seria muito fraca a percepção de que os 'habitantes' do mundo econômico são cidadãos econômicos, uma vez que todos são afetados pelas decisões econômicas, porém, quantos participam dessas decisões? Assim, Cortina (2005) nos apresenta concepções renovadas de empresas que devem ser pleiteadas em uma transformação interna do capitalismo. A empresa não pode ser compreendida como uma máquina para a obtenção de benefícios materiais, mas como um grupo de humanos que se propõem a satisfazer necessidades humanas com qualidade, de forma que esse grupo assuma responsabilidades sociais e ambientais. Torna-se relevante entender que o conceito de cidadania, como dito anteriormente, é promissor na tentativa de suprir necessidades humanas como a sensação de pertença a um grupo e de aceitação por ele. As dimensões sociais, políticas e econômicas contribuem para isso, porém, o ser humano é, além de tudo, membro de uma sociedade civil, parte de associações nem políticas nem econômicas[12], essenciais

[12] Talvez o leitor esteja pensando "nem nos grupos civis saímos do âmbito da política e da economia". Cortina (2005) nos diz: "na sociedade civil, como na farmácia, há de tudo: associações movidas por interesses solidários e universalizáveis, como certas organizações cívicas (chamadas equivocadamente, ao meu ver, de "ONG's"), grupos religiosos e de voluntariado, mas também sociedades secretas, fundada para defender só os associados, grupos de profissionais corporativistas [...] O mundo das associações civis é certamente muito variado e nelas se aprendem diferentes tipos de virtudes, mas não é menos certo que em

para a sua vida. Não é possível pensar em cidadania sem considerar a organização de diversos grupos, como, por exemplo, as diversas profissões e, por isso, ao pensar em uma dimensão mais ampla de cidadania, não é possível deixar de lado a noção de Cidadania Civil.

Por fim, outro problema é apresentado por sociedades que, além de contar com desigualdades materiais, reúnem em sua essência diversas culturas. A essa diversidade de modos de vida compartilhados é relevante um conceito de cidadania Intercultural, tornando-se indispensável pensar no conceito de cultura, entender os tipos de diversidade cultural, compreender quais culturas poderemos considerar válidas e quais devemos enfrentar – a partir de critérios humanizantes – e, por fim, estabelecer o pensamento de uma ética intercultural, baseada no diálogo.

Para a autora, um conceito pleno de cidadania, cidadania cosmopolita, deve integrar um status legal, conjunto de direitos; um status moral, conjunto de responsabilidades; e também uma identidade pela qual a pessoa se sinta pertencente a uma determinada sociedade. Como não é possível considerar-se cidadão em uma sociedade que possui grandes desigualdades materiais, o conceito de cidadania social se faz importante no intuito de possibilitar aos cidadãos um mínimo de bens materiais de forma que não os deixem à mercê dos interesses e indiferenças do mercado. Também é relevante uma percepção de cidadania econômica, no intuito de participar ativamente dos bens sociais. Podemos nos questionar: “como conseguir que se sintam cidadãos de uma mesma comunidade humana aquelas pessoas cuja cultura é relegada ou quando está prestes a se extinguir? Essa discussão nos leva a concordar com Cortina (2005) quando ela considera de grande relevância a cidadania intercultural cosmopolita, propondo:

1) Universalizar a cidadania social.
2) Lutar por uma Globalização econômica que seja ética.
3) Estabelecer mínimos de justiça, compartilhados por diferentes Estados Nacionais, partindo do que as diferentes culturas têm em comum.

2.2.2 - No ensino de Ciências

---

determinados setores da sociedade civil atual encontramos um potencial ético universalizador, que poderia ser considerado herdeiro do universalismo ético...” (CORTINA, 2005)

Como já citado, o conceito de Cidadania social de Marshall tornou-se o conceito de cidadania adotado majoritariamente, sendo a ele atribuída também uma noção de passividade, na qual os Direitos são considerados garantias do Estado (como ilustra a citação a seguir). Ao falar de Cidadania, não podemos deixar de citar Santos e Schnetzler (2003). Os autores tornam-se relevantes pelo fato de serem referências importantíssimas para a área de Educação em Ciências:

> Quanto aos direitos, eles são, modernamente, garantidos pelo Estado constitucional, sendo fundamentados nos direitos humanos. Esses, por sua vez possuem um relativismo cultural, conforme demonstram a etnologia e a sociologia, o que significa que seu estabelecimento depende da cultura para a qual se dirige, não sendo possível a adoção de procedimentos objetivos para a definição de seu caráter universal. (SANTOS; SCHNETZLER, 2003, p. 25)

Ao pensar sobre a citação *"quanto aos direitos, eles são, modernamente, garantidos pelo Estado constitucional, sendo fundamentados nos direitos humanos"* (SANTOS, 2003, p.25), discordamos, uma vez que ela nos dá a entender que os direitos são garantias indiscutíveis do Estado constitucional. Acreditamos que o Estado não garante direitos como uma atitude de "bondade", mas como dever, como o cumprimento de uma exigência que é fruto de intensa luta social onde estão em disputa diversos valores e interesses. Também discordamos de uma afirmação que traz as questões culturais como relativas e subjetivas, do trecho: "Esses, por sua vez possuem um relativismo cultural [...] não sendo possível a adoção de procedimentos objetivos para a definição de seu caráter universal" (SANTOS; SCHNETZLER, 2003, p. 25)[13].

A Educação com base em Paulo Freire certamente contribui, e muito, para uma perspectiva de Educação mais humana, reconhecemos isso em Santos (2006). Porém, o viés de Educação em Direitos Humanos traz, de forma mais sistematizada, muito do pensamento de Paulo Freire e nos guia a entender "quais valores humanos" são esses. Escolhemos o conceito de cidadania cosmopolita de Cortina (2007) pelo fato de a autora deixar explícito os valores buscados na construção dessa cidadania,

[13] A compreensão de cidadania em Santos (2006) é ampliada e o autor, a partir de Edgar Morin, nos traz o conceito de cidadania planetária – que entende o planeta Terra de maneira unificada com sua população, ou seja, expressando valores que nos guiariam a isso, como cooperação, inclusividade, reciprocidade e complementariedade (SANTOS, 2007, p. 618). Além disso, Santos (2006, p.609) assume uma postura Freiriana que "implica uma concepção de letramento científico em que valores e atitudes sejam discutidos, na perspectiva de os alunos compreenderem o mundo tecnológico em que estão inseridos e poderem transformá-lo com base nos valores humanos".

além de fomentar uma discussão sobre ética cívica que nos faz refletir sobre a questão cultural – não tão subjetiva quanto apresentada por Santos e Schnetzler (2003) e não repensada em Santos (2006). Nosso caminho escolhido e defendido como possibilidade de formação para a cidadania é a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos, uma formação que pensará, principalmente, sobre a construção de valores éticos humanizantes. Para isso, torna-se importante questionar: *As relações culturais são tão subjetivas assim?*

Geertz (2008) entende afirma que o conceito de cultura e que nós estamos de acordo "é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" (Ibid. p.4). Assim, ele assume a cultura como uma espécie de teia. Laraia (2013) reforça que a interpretação de Geertz da cultura, ou seja, a cultura entendida como uma série de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções que governam o comportamento, faz com que possamos entender que nós, humanos, nascemos com a possibilidade de viver diversas vidas, porém, terminamos vivendo apenas uma. Quando nascemos estamos aptos a sermos socializados em qualquer cultura existente, entretanto, essa possibilidade é limitada pelo contexto específico de onde nasceremos e os contatos, histórias que viveremos, etc. Essas diversas formas de vida podem fazer com que a gente tenha que lidar com diferentes maneiras de entender-se no mundo, assim, a ética contribui para refletir sobre o ato de conviver tanto entre nós humanos quanto em nossa relação com seres não humanos.

A convivência entre diversas formas de entender-se no mundo nem sempre se dá de forma harmoniosa ou em liberdade, assim, como nem todas as formas de existências devem ser aceitáveis. No intuito de pensar sobre essa e muitas outras questões da humanidade a filósofa Adela Cortina desenvolve a Ética Cívica e posteriormente a Ética da Razão Cordial.

2.3 - Mínimos e máximos éticos: um caminho não tão subjetivo[14]

[14] Nesse momento se faz necessária uma distinção entre Moral e Ética. Até então estávamos utilizando ambas palavras como sinônimos, porém, quando nos referinos diretamente a obra de Adela Cortina, o que é o caso desta seção é preciso dar ênfase de que Adela Cortina (2009) entende uma diferenciação entre moral e ética. Para a filósofa a moral está presente na vida cotidiana e orienta situações práticas da ação humana, já a ética seria a reflexão filosófica sobre a ação moral.

Vamos supor que uma sociedade seja homogênea e totalitária e que todos os sujeitos participantes concordem com os códigos morais existentes. Nessa situação, teríamos o que é considerado como "monismo moral". A partir do momento em que essa sociedade consegue superar esse monismo moral, ou seja, uma sociedade democrática na qual existem vários códigos morais existentes, tal como a nossa, temos três situações possíveis: o vazio moral, o politeísmo moral e o pluralismo moral (CORTINA, 2008).

A situação de vazio moral seria uma concepção que implicaria em nenhum código moral ser considerado válido. Entretanto, uma sociedade sem hierarquização de valores, sem uma orientação de princípios para a sua continuidade, estaria fadada à falência pela incapacidade de organização social. A situação de politeísmo moral considera que cada código moral seja respeitado como verdadeiro e inabalável, e essa é, por mais que pareça uma situação moderna e liberal, bastante inadequada, uma vez que gera sectarismo e incomunicabilidade entre as diferentes culturas. A terceira situação, e a considerada mais adequada, seria uma sociedade baseada no pluralismo moral.

O pluralismo moral busca a superação do monismo moral, dá ênfase à necessidade de valores que guiem uma sociedade e busquem superar a incomunicabilidade existente no politeísmo moral. Assim, o pluralismo é a opção pelo diálogo entre os diferentes códigos morais, é a opção da busca pelo consenso.

Podemos, então, afirmar que algumas questões conflituosas e culturais não são "tão" subjetivas assim porque podemos tomar como parâmetro de reflexões e tomada de decisões um olhar para a história e para todas as reflexões éticas estabelecidas anteriormente. Assim, mediante a um contexto de diversidade e uma situação de pluralismo moral, Cortina (2009) propõe uma ética cívica[15] que articularia mínimos éticos, associados aos valores de justiça, – uma gama de valores que muitos compartilham e que a sociedade não estaria disposta a renunciar –, e máximos éticos, associados aos valores de felicidade[16] - valores associados a concepções de bem-estar e projetos de vida.

[15] Em texto posterior, Cortina (2007) avança em suas reflexões e estabelece a "ética da razão cordial", entretanto, nos referimos ao que a autora chama, até então, de Ética Cívica.

[16] Cortina (2005; 2008) traz a ética de mínimos como uma ética que seja ancorada a princípios de justiça e assim busca o estabelecimento de consensos possíveis entre diferentes visões de mundo que partilhariam os mesmos espaços sociais. Já a ética de máximos está baseada em aspectos da felicidade, ou seja, em projetos particulares de vida boa. Enquanto a justiça partiria de um princípio comunitário mais global, a felicidade não necessariamente seria um projeto global, mas um empreendimento diferente para diferentes grupos.

Câmara (2015) afirma que o pensamento moral é permeado, desde Kant, por uma tensão entre duas ênfases possíveis para sua fundamentação. “Há aquelas fundamentações que se baseiam no princípio da felicidade como o *telos* humano e outras que estão mais baseadas no princípio da racionalidade universal como característica da humanidade” (CAMARA, 2015 p. 20).

A Filósofa Adela Cortina propõe uma ética que articule os mínimos de justiça, resultados de um consenso racionável, e as concepções de vida boa ou projetos de vida feliz. Dessa forma a proposta chamada de ética civil visa constatar e promover, tanto no campo da ação prática quanto da teoria moral, as aproximações entre o que é justo e o que é bom (ANDRADE, 2009 p. 171)

O quadro apresentado por Andrade (2009) busca um síntese entre as relações de justiça e felicidade.

Quadro 2: Mínimos e Máximos Éticos

Mínimos Éticos	Máximos Éticos
Justo	Bom
Dever	Finalidade
Compromisso	Liberdade
Prescrição	Flexibilização
Lei	Virtude
Ideal de Razão	Ideal da Imaginação
Meta do Cidadão	Meta da pessoa humana

Autor: Marcelo Andrade (ANDRADE, 2009)

Para o autor seria importante afirmar a complementariedade entre os conceitos, ou como cita: “estamos tratando da complementariedade das duas mais importantes capacidades morais do ser humano: o sentido de justiça e a concepção de bem” (ANDRADE, 2009, p.175). A coluna da esquerda apresenta questões ligadas à justiça, ao que foi construído historicamente e que não podemos abrir mão com tanta facilidade – por mais que não existam direitos absolutos. Na coluna da direita estão aspectos ligados ao campo da felicidade. A relação entre os valores (expressos em colunas no quadro) proporcionaria profundas e coerentes reflexões sobre questões de nosso tempo.

Segundo Andrade (2009), a ética civil, uma ética de mínimos articulada à pluralidade de éticas de máximos, é uma opção equilibrada pois admite uma ampla

variedade de propostas de vida boa, porém, não todas, pois algumas delas são incompatíveis com a convivência e o respeito à dignidade humana. (ibid. p.180)

Em situações de diversidade cultural, não podemos levar à risca o que foi entendido por Santos e Schnetzler (2003) como relativo ou subjetivo. As questões culturais devem ser debatidas e são centrais em aulas de Ciências.

Como argumenta Cortina (2007):

> O relativismo carece, então, de base, porque fomos aprendendo ao longo dos séculos que qualquer ser humano, para sê-lo plenamente, deveria ser livre e aspirar à igualdade entre os homens, deveria ser justo, solidário e respeitar ativamente suas próprias pessoas e as outras pessoas, trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento dos povos, conservar o meio ambiente e entregá-lo às gerações futuras não pior que o recebeu, tornar-se responsável por aqueles que entregaram a seus cuidados e estar disposto a resolver por meio de diálogo os problemas que podem surgir com aqueles que compartilham com ele o mundo e a vida. (CORTINA, 2007 p.180)

Há valores mínimos e universalizáveis que não estamos dispostos a renunciar. Esses valores, de justiça e compromisso social, foram construídos ao longo de anos de história, ou seja, ao longo de diversos processos de disputas, lutas sociais e reflexões éticas. Esses valores, dos quais não podemos abrir mão, são valores que devem pautar uma Educação e, em específico, uma Educação em Ciências que busque a formação de cidadãos. Pois, como defende Cortina (2007), "ajudar a cultivar as faculdades (intelectuais e sencientes) necessárias para aplicar valores cidadãos é educar na cidadania local e universal" (CORTINA, 2007, p.173).

Entretanto, que valores são esses?

2.4 - Valores sociais em Direitos Humanos

Ao nos depararmos com objetos do mundo natural, criamos relações que buscam compará-los, classificá-los, estabelecendo um juízo de gosto, ou seja, dando-lhes "valor". Se esse objeto é uma cadeira, iremos julgá-la como bonita/feia, confortável/desconfortável. O mesmo raciocínio pode ser concebido a partir de muitos outros valores, sendo possível destacar que existem diversos tipos de valores, como os sensíveis – relativos ao prazer/dor, alegria/tristeza, pena/gozo; os úteis – capacidade/incapacidade, eficiência/ineficiência; os estéticos – belo/feio, harmonioso/caótico, etc.; e, entre outros, os valores morais – como os de justiça/injustiça, igualdade/desigualdade, honestidade/desonestidade, solidariedade/aversão, etc.

Nosso foco para a Educação em Direitos Humanos, de forma geral, são os valores morais, os quais, segundo Cortina (2007), se especificariam, uma vez que dependem da liberdade humana, ou seja, só existe valor moral em liberdade, cabendo ao próprio sujeito a sua realização. Uma segunda especificação dos valores morais é sua natureza humana, ou seja, não podem ser atribuídos nem a objetos, nem a plantas e nem a animais não-humanos. Dessa forma, uma vida sem valores morais carece de humanidade. No que se refere à moral, a filósofa Adela Cortina também afirma que nós temos um progresso moral – progresso sim, porque não podemos considerar que os valores são apenas modificados, mas evoluem.

Sobre o progresso moral a autora afirma:

> ... há uma evolução no conteúdo dos valores morais, mas uma evolução que implica um progresso no modo de percebê-los, de modo que as etapas posteriores no desenvolvimento moral entendem como os perceberam nas anteriores, mas o consideram insuficiente. Isso significa que a evolução do moral não é simples mudança, e sim progresso, e que voltar etapas anteriores significa não só mudar, mas retroceder (CORTINA 2005 p.179)[17]

Seguindo esses pressupostos, para Adela Cortina os valores centrais à cidadania cosmopolita seriam os valores de Liberdade, Igualdade, Solidariedade, Respeito Ativo e Diálogo.

Ao valor Liberdade pode ser atribuído um sentido similar ao de participação e, com isso, uma Educação para a cidadania deve buscar a participação na questão pública – sou livre porque posso participar. Entretanto, ao valor da Liberdade também pode ser atribuído um sentido semelhante ao de independência, sendo impossível universalizar as liberdades sem a associação com o valor da solidariedade – como as desigualdades são inegáveis, sem ajuda mútua torna-se impossível que todos gozem de liberdade. Por fim, o valor da Liberdade pode ser entendido como autonomia – não no sentido da capacidade de "fazer o que se tem vontade", mas dando à Autonomia um significado de que nós, enquanto humanos, devemos ter a capacidade de percepção de que existem ações que são humanizantes e outras desumanizantes,

[17] Sobre o progresso moral a autora indica a Teoria da Evolução Social de Habermas e as udeuas de Kirez Kholberg que trata o processo de evolução moral a partir de níveis(pré-convencional, convencial, pós-convencional) e afirma que ao longo do processo vamos experimentando valores e entendendo quais são os mais adequados a nossa existência. Nesse processo descrito pela autora operariam aspectos emocionais, sentimentos e cognitivos, mas sem estarem necessariamente ligados entre si.

além de julgarmos adequadas ou inadequadas a promoção de umas ou outras entre tais ações.

O valor da Igualdade pode ser entendido basicamente como igualdade de oportunidades, igualdade perante a lei e igualdade de serviços. Precisamos ir além, devendo o valor da Igualdade ser enfatizado no sentido de "igualdade em dignidade".

O valor da Solidariedade não deve ser estimulado apenas entre as pessoas que participam dos mesmos grupos e possuem interesses próximos, mas também na atitude com aquele que é diferente, o que contribui para que a cidadania não seja apenas local, mas global.

O valor Respeito Ativo implica suportar que os outros pensem e estabeleçam ideais de vida diferentes, ou seja, uma sanção positiva acerca das ideias do outro (por mais que o sujeito julgador não concorde com elas) – sendo importante destacar que essa situação é válida sempre que os mínimos éticos sejam respeitados.

O valor Diálogo, construído como um valor fundamental para uma sociedade, pressupõe estabelecer consensos sobre o que seria justo e bom para todos a fim de evitar que sejam empreendidas ações de violência, tanto em determinados grupos locais, quanto em questões universais.

Para Cortina (2005), os cinco valores acima descritos seriam fundamentais para uma Educação que buscasse a cidadania cosmopolita e, como consequência, estivesse de acordo com o esperado pela EDH. Porém, as ideias propostas por Andrade (2009), em sua obra "Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas", nos levam a refletir sobre o conceito de tolerância, entendendo-o como um conceito fundamental, que serviria de base para os valores de Liberdade, Igualdade, Solidariedade. Tolerância seria, então, um mínimo ético – algo possível de ser ensinado e exigido.

2.4.1 - Tolerar não é pouco: o valor fundamental

Andrade (2009) apresenta a tolerância como um conceito injustiçado pelos sentidos a ele atribuídos, não concordando quando dizem: "tolerância é uma atitude antipática, se revela indiferença com o outro; parece atitude de gente que se sente superior; não gosto da palavra tolerância porque lhe falta utopia, proposta" (ANDRADE, 2009, p. 15). O autor então pergunta: Mas será que o conceito de tolerância é tão pouco assim?

Ao tomar historicamente o modo de pensar e agir baseado nos ideários judaico-cristão e iluminista, o autor afirma que, através do primeiro, herdamos a máxima de que devemos amar o outro, uma vez que somos filhos de Deus e irmãos em Cristo; enquanto a partir do segundo herdamos o discurso da igualdade, assim, seríamos iguais em direitos e dignidade porque somos dotados de razão e consciência. Entretanto, a percepção de igualdade não dá conta da nossa condição humana que é plural – a pluralidade. Somos iguais, mas também somos diferentes, pois, conforme traz Santos (2003), "temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa". Em muitos casos, o discurso de igualdade se opõe ao discurso da diferença, buscando processos de homogeneização e aniquilação desta e, em outros casos, o discurso da diferença se esquece da igualdade entre os diferentes, por uma sensação de pertencimento exclusivo a um determinado grupo.

Em um discurso que se propõe humanista, a afirmação da igualdade não pode significar a negação das diferenças, assim como a afirmação das diferenças não pode negar um princípio de igualdade e, nessa relação, temos a elaboração do direito à diferença e a percepção de um mundo cada vez mais plural. Nesse sentido de articulação entre igualdade e diferença, Andrade (2009) nos mostra que, inicialmente, o conceito de tolerância pode ser firmado como uma resposta possível à intolerância, ao desrespeito à diferença, à desvalorização do diferente. A tolerância já seria um caminho quando a realidade apresentada é, muitas vezes, marcada pelas normalizações das violações de Direitos Humanos, ou seja, pela indiferença que assola a sociedade. Ser tolerante passaria a ser entendido como o mínimo ético, de forma que poderíamos exigi-la.

Para Andrade (2009), o conceito de tolerância seria capaz de unificar as demandas históricas de justiça, ou seja, por liberdade, igualdade pelo direito à diferença e ao pluralismo. Educar em Direitos Humanos teria, assim, como valor fundamental o conceito de tolerância.

> Diante do mal banal e intolerante do mundo contemporâneo, acredito que nós, educadores/as, nos encontramos diante de duas possibilidades: ou se educa para a tolerância e consequentemente para o pluralismo e a valorização das diferenças, ou se colabora, ainda que inconscientemente, com uma Educação para a irreflexão, para o vazio do pensar, para um harmonioso mundo de clichês e verdades feitas, para o monismo e a uniformização. (ANDRADE, 2009, p. 205)

Além disso, os valores mínimos a serem ensinados em uma sociedade plural seriam, em diálogo com Cortina (2005), os valores de igualdade, liberdade,

solidariedade, tolerância e diálogo. Porém, sem tolerância torna-se impossível alcançar a construção de qualquer um dos outros valores morais.

Para Andrade (2009): “A tolerância seria, então, o valor e a atitude de aceitar a diversidade das concepções últimas sobre a vida, principalmente as diferentes ofertas do que venha a ser uma vida boa e feliz” (ANDRADE, 2009, p. 186), assim, sem esse valor e o valor do diálogo, não se torna possível uma articulação entre os mínimos de justiça partilhados e os máximos de felicidade de cada ser e, como cita o autor: “se a tolerância é um valor-atitude fundamental na agenda política e social de sociedades pluralistas, tal temática não poderá passar despercebida na agenda educativa dessa mesma sociedade” (p.187).

Voltamos a enfatizar que, para nós, um caminho que considere os valores de tolerância – articulado a princípios de liberdade, igualdade, solidariedade –, tem o valor do diálogo como fundamental. Sobre o diálogo, Cortina (2007) aponta que:

> 1) No diálogo devem participar os que são afetados pela decisão final. No caso da impossibilidade de todos participarem, deve haver alguém que represente os interesses daqueles que não podem estar presentes; 2) Quem leva o diálogo a sério não pode iniciá-lo convencido de que o interlocutor nada tem a contribuir, senão o contrário. Está, portanto, disposto a escutá-lo; 3) Isso significa que sabe que não está de posse de toda a verdade, e que um diálogo é bilateral, não unilateral; 4) Quem dialoga a sério está disposto a escutar tanto para manter sua posição, se não lhe convencerem os argumentos do interlocutor, como para modificá-la caso o convençam; 5) Quem dialoga a sério está preocupado em encontrar uma solução justa e, portanto, em entender-se com seu interlocutor. Entender-se não significa, no entanto, obter um acordo total, porém se descobre tudo o que já temos em comum e nos permite ir precisando aquilo que concordamos; 6) Um diálogo sério exige, assim, que todos os interlocutores possam expressar seus pontos de vista, colocar seus argumentos, replicar as outras intervenções; 7) A decisão final, pode estar equivocada e por isso sempre tem que estar aberta a revisões. Porém, quando as pessoas estão dispostas a determinar o justo seriamente, enquanto esta é sua atitude, ratificar um erro é o mais simples. (CORTINA, 2005, p. 195)

Com isso acreditamos que se o diálogo é fator fundamental para a cidadania e se é condição básica para o diálogo que não haja unilateralidade, ou seja, que todos tenham voz e que essa voz tenha representatividade, não conseguiremos formar para a cidadania sem buscar, nas aulas de Ciências, dar voz e ampliar a representatividade de grupos que são historicamente postos à margem. Se o valor da tolerância é condição básica para a cidadania, uma perspectiva que não pense nas questões culturais em um sentido de pluralismo moral vai contra a formação para a cidadania. Se não fortalecemos a vontade de participação e enfrentamos uma sensação de impotência diante das tomadas de decisão, não estamos formando para a cidadania.

Se não dialogamos com o “local” o que se consolidou hegemonicamente, estamos dando ênfase a uma única visão de mundo e indo contra a concepção de diálogo, ou seja, não estamos contribuindo com uma formação para a cidadania.

Dessa forma, trazemos uma proposta em que a Educação em Direitos Humanos, associada à Educação em Ciências, busca formar para os valores de Tolerância e Diálogo, uma vez que busca dar voz aos subalternizados, resgatando memórias e desconstruindo uma visão naturalizadora das violações de direitos.

2.5 - Que princípios balizariam a Educação em Direitos Humanos de que falamos?

A EDH surge, no contexto da América Latina, como uma resposta a organizações e movimentos sociais de Direitos Humanos que se desenvolveram por volta da década de 1980. Mais especificamente no Brasil, Candau et. al. (2013) afirmam que a Educação em Direitos Humanos se fortalece como política de Estado a partir da constituição de 1988 e, posteriormente, a partir da construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos PNDH (BRASIL, 2003) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH (BRASIL, 2006), nos quais a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo que articula três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), reforçando em seu artigo 4º que a Educação em Direitos Humanos possui como base, entre outras, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político. Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) reafirmam o compromisso dos professores da Educação Básica e Superior com a Educação em Direitos Humanos, considerando-a como uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a

Educação em Direitos Humanos. Por mais que exista um consenso sobre a importância de uma Educação em Direitos Humanos, é possível destacar que o campo dos Direitos Humanos apresenta alguns dissensos. Assim, seguiremos falando sobre as diversas tensões existentes na área e levantadas por Boaventura de Sousa Santos. Em seguida, traremos a concepção Educação em Direitos Humanos que converge com nossas crenças.

Santos (2013) enumera nove tensões existentes no campo dos Direitos Humanos, buscando traçar uma concepção que considera como "contra-hegemônica" e que em muito se aproxima dos nossos pensamentos. Assim, selecionamos quatro importantes tensões para pensar os temas relacionados aos Direitos Humanos.

A primeira é a tensão entre o universal – válido em todos os contextos – e o fundacional – aquilo que ganha importância por ser único, representando uma identidade específica com histórias e origens específicas. Segundo o autor, o que temos como Universal presente na declaração de Direitos Humanos é um princípio de globalismo localizado, ou seja, uma tentativa de tornar "Universal" os valores europeus. Na tentativa de superar a dicotomia universal/fundacional, ele propõe uma concepção de cosmopolitismo subalterno construído a partir das articulações entre movimentos sociais e organizações de excluídos em diversos pontos do mundo.

A discussão sobre a tensão entre os direitos individuais e coletivos enfatiza que a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece apenas como sujeitos "o indivíduo" e o "Estado", de forma que os direitos coletivos não entraram na proposta da Declaração. Como alguns grupos não eram reconhecidos, a eles eram negados os Direitos. Assim, a luta de grupos sociais, como os de mulheres, homossexuais, indígenas, povos afrodescendentes, proporcionou um avanço no reconhecimento dos direitos coletivos em relação à Declaração de 1948. O autor afirma que "os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar situações de insegurança de coletivos e indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem".

A tensão entre humanos e o não humano pode ser destacada em dois pontos distintos. O primeiro, traz a ótica daqueles que se tornam supérfluos, ou seja, aqueles que, apesar de possuírem características humanas, não poderiam ser considerados humanos e, por isso, não possuiriam direitos. Uma segunda dimensão apresentada coloca a tensão entre um viés que considera a natureza como integrada à concepção de Direitos Humanos, e outra que a exclui. Um exemplo pode ser trazido a partir da comunidade quilombola existente na Reserva do Parque do Jalapão, no Tocantins. A

comunidade busca flexibilização das leis ambientais para que ela possa produzir e se "desenvolver" como outras externas à reserva ecológica. Uma situação como essa está no centro da tensão entre direitos humanos e direitos ambientais.

Por fim, a tensão entre igualdade e o reconhecimento da diferença. O paradigma da igualdade foi questionado a partir de grupos sociais que foram excluídos ao longo da história e que se organizaram na luta contra a discriminação e a exclusão, colocando em evidência a discussão sobre os critérios que constroem os princípios de igualdade, diferenças e seus tipos de inclusão e exclusão. Com isso, as diferenças a partir de questões étnico-culturais, sexuais, de classe, etc. passaram a ser valorizadas. O autor traz a frase já comentada: "Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

Dessa forma, é importante perceber que o campo dos Direitos Humanos não é fundado apenas por consensos, mas constitui-se em um território de disputa que envolve crenças, valores, interesses pessoais, coletivos, políticos, etc. Boaventura de Sousa Santos nos trouxe um viés de questionamento dos Direitos Humanos, propondo uma perspectiva que desse ênfase à ótica dos excluídos, pensando nos movimentos sociais e suas contribuições, nas tensões entre universal/fundacional, igualdade/diferença, humano/não humano, entre outras.

O repensar acerca dos Direitos Humanos necessita uma posição de Educação em Diretos Humanos que seja concisa e coerente. Para isso, trazemos as contribuições da professora Vera Candau (2012) que estabelecem desafios e perspectivas que tomaremos como compromissos para a formação em Direitos Humanos. São eles: a) desconstruir um senso comum sobre Direitos Humanos: a visão de que Direitos Humanos é "Direito de Bandido", b) assumir uma concepção de Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos; d) introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores; e) estimular a produção de metodologias ativas e materiais de apoio; f) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças. Além disso, ela estabelece três dimensões que foram consideradas consenso entre educadores em Direitos Humanos da América Latina, durante um seminário promovido em 1999 pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos. São elas: o empoderamento de sujeitos

e grupos que historicamente foram postos à margem[18], a formação de sujeitos de direito e o "Educar para Nunca Mais".

A atividade de empoderar sujeitos e grupos sociais passa pela constatação das assimetrias de poder existentes na sociedade. Não é possível afirmar que, historicamente, as mulheres tiveram o mesmo reconhecimento que os homens perante a nossa sociedade. Após anos de lutas feministas, muitos direitos foram garantidos no Brasil e em muitos outros países. Entretanto, o machismo ainda permeia a sociedade. Assim, trazer a representação de mulheres em posições diferentes da de "dona de casa", "boa esposa", mostrando-as exercendo outras funções, contribui para seu empoderamento, ou seja, contribui para a valorização e reconhecimento de seu grupo social.

Formar-se um sujeito de Direito implica no reconhecimento dos direitos não como "bondades" do Estado, mas como algo adquirido a partir de intensas participações sociais. Assim, a formação de sujeitos de direito afirma a busca pelo saber/conhecer os direitos – articulando direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Busca ainda o desenvolvimento de uma autoestima positiva, ou seja, reconhecer-se como sujeito histórico, pensante, e capaz de promover transformações no mundo. Por fim, a formação de sujeitos de direito implica em desenvolver uma capacidade argumentativa e dialógica. Seguindo o mesmo exemplo dado no tópico anterior, é importante estimular a compreensão de que os direitos da mulher, dos gays ou dos negros foram conquistas de anos de lutas, faltando ainda muito a ser conquistado. Com isso, cada pessoa é sujeito de novas lutas e capaz de empreender transformações por um mundo menos machista, sexista, homofóbico e racista. Por outro lado, não é possível obrigar todos a pensarem como nós, sendo importante a construção de argumentos sólidos, capacidade de diálogo e perseverança.

[18] A palavra "empoderamento" é citada em diversos momentos do texto. Segundo o glossário social Schiavo e Moreira (2005), é um processo pelo qual um indivíduo, um grupo social ou uma instituição adquire autonomia para realizar, por si, as ações e mudanças necessárias ao seu crescimento e desenvolviemnto pessoal e social numa determinada área ou tema. Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulsione a pessoa, o grupo ou a instituição para a ação prática, metódica e sistemática no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva.

A premissa de “Educar para Nunca Mais” procura, além da promoção da história, o resgate e a reconstrução da memória. Busca, durante os processos educativos, um espaço de quebra da cultura do silêncio, um espaço com o olhar histórico pela ótica dos subalternizados – uma vez que se ficamos fadados à cultura do silêncio não podemos construir um futuro como sujeito ativo. Assim, procura-se lembrar das violações para que elas não voltem a acontecer. Nessa perspectiva, além de mostrar, por exemplo, mulheres em situações diferentes das subalternizadas, torna-se importante fazer um resgate das violações de direitos que muitas mulheres sofreram e sofrem.

2.6 - A relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos

Essa seção é construída a partir de um dos trabalhos finais realizados pelos estudantes do curso de “Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais” – analisado nessa tese. Acreditamos que seja importante trazer, neste momento, o trabalho como um exemplo da relação direta entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, o fazer a pesquisa contribui para a construção de nosso referencial.

A partir do projeto “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas”, produzido durante a disciplina “Cultura Brasileira e questões étnico-raciais” tendo por base a proposta de relação entre Educação em Ciências e Direitos Humanos de Oliveira e Queiroz (2013) e da reformulação da proposta CTS-ARTE a partir de Salgado e Oliveira (2015), é possível perceber o diálogo entre as duas perspectivas.

O projeto busca introduzir as questões culturais a partir de uma arte. Inicia-se com a sensibilização dos estudantes a partir de uma música tocada em viola de buriti – instrumento regional existente na comunidade de Mumbuca, no Jalapão - Tocantins. Em seguida, discute-se a questão social do artesanato de capim dourado a partir do empoderamento de grupos sociais indígenas (etnia Xerente) e Quilombolas. Como elemento de tecnologia, as estudantes escolheram falar sobre a linha utilizada na construção dos artesanatos de capim dourado, como conteúdo de Ciência foi escolhido o tema “Morfologia das angiospermas: raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes”. No quadro 3, apresentamos o planejamento do projeto.

Quadro 3 – Proposta de projeto intitulado pelos elaboradores de: “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas”

Planejamento	Comentários
Perspectivas de Direitos Humanos abordada	Empoderamento de Sujeitos e Grupos Historicamente Minorizados a partir da discussão do Povo Indígena Xerente e comunidades Quilombolas na região do Jalapão, TO.
Questões Sociais / Propostas de Discussão	Artesanato em capim dourado como possibilidade de valorização da cultura Xerente e Quilombolas; Relação meio ambiente / Comunidade Indígena e Quilombolas; Discutir também questões relacionadas à economia da região; Relevância da preservação da cultura Xerente e Quilombolas e do Empoderamento desses grupos.
Arte escolhida para abordar o tema e as Questões sociais	➢ **Meu capim dourado – Viola de buriti (Maurício)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W6jJP_-SAyg>. Acesso em: 30 mar. 2015 ➢ **Artesanatos em capim dourado**. Conhecer um pouco mais da cultura indígena Xerente e Quilombola através do artesanato em capim dourado costurados com “seda” de buriti; Discutir sobre a cultura indígena e quilombola, e sobre a importância de cada uma na diversidade cultural brasileira.
Transição Arte + Sociedade → tecnologia e Ciência	Os estudantes utilizam ou já utilizaram artesanato em capim dourado? Conhecem a história, sabem de onde veio essa cultura? Qual a relação do artesanato em capim dourado com a ciência? Relevância econômica e social; Importância do escapo e fibras de buriti para a produção do artesanato; utilização das fibras sintéticas para o acabamento do artesanato em capim dourado.
Conteúdo Científico	**Disciplina:** Biologia

Abordado	*Morfologia das angiospermas: raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes.*
Enfoque Científico	Quais características, importância e função das estruturas das angiospermas?; Classificação dessas estruturas, quanto ao habitat, desenvolvimento, consistência e forma. Dialogar sobre os conceitos dos alunos. Utilizar o capim dourado e o buriti como exemplo de material vegetal para mostrar tais estruturas morfológicas.
Rediscutir a questão social	Reportagens sobre o capim dourado e o uso sustentável; Discussões sobre a importância do capim dourado na história e economia da região do Jalapão; Artesanato em capim dourado como efetiva ferramenta de Empoderamento da cultura dos Índios Xerente e comunidade Quilombolas.
Produção dos alunos	Arte livre. Sugerimos aos alunos a produção de paródias musicais ou histórias em quadrinhos baseadas no que foi trabalhado durante as aulas e que empoderem a comunidade indígena Xerente e comunidades Quilombolas.
Ambiente Educacional e Tempo didático	**Turma:** 2ª série do Ensino Médio **Tempo necessário:** Quatro aulas (com quarenta e oito minutos de duração cada) **Aula 1) Problematização**: exibição do vídeo e artesanato em capim dourado; iniciar discussões sobre capim dourado e Cultura Indígena Xerente e Quilombola; discussão das questões sociais. **Aula 2) Enfoque científico**: Abordar sobre o conteúdo cientifico utilizando como exemplos principais de amostras vegetais o capim dourado e o buriti. **Aula 3**) Rediscutir a questão social; saber

	qual é a opinião dos alunos sobre a ciência e sua contribuição no Empoderamento do Povo Indígena Xerente e Quilombolas. Propor aos alunos que se expressem através da produção de uma arte. **Aula 4)** Exibição da arte produzida pelos alunos.

Fonte: trabalho apresentado por estudantes colaboradores da nossa pesquisa-ação.

Os conteúdos de Ciência, além de serem postos em seu contexto social, econômico, cultural, são abordados a partir do empoderamento de grupos postos à margem, estabelecendo um enfrentamento das assimetrias de poder existentes na sociedade, buscando igualdade em dignidade aos diferentes grupos sociais. Um projeto como esse permite estimular, em sala de aula de Ciências, os valores de tolerância e diálogo com o outro diferente.

2.7- Algumas considerações

Iniciamos percorrendo os discursos de cotidiano e contextualização, nos quais foi possível perceber que o primeiro, para membros da comunidade de Educação em Ciências e também para alguns documentos oficiais, é associado a uma tentativa de relacionar conceitos científicos a questões do dia a dia. Essa percepção de Educação em Ciências, para nós, está distante de formar o estudante na perspectiva de cidadania, uma vez que não há uma associação entre a leitura de mundo estabelecida pela Ciência com questões de cunho social, político, econômico, civil e intercultural, ou seja, não busca o repensar da sociedade.

Ao conceito de cotidiano apresentado por Lutfi e defendido por Wartha, Silva e Bejarano (2003) questionamos: *"Será que os conhecimentos científicos seriam poderosos o suficiente no enfrentamento de relações assimétricas de poder predominantes em uma sociedade capitalista? Ou os conhecimentos científicos, se não forem atrelados a concepções éticas, podem ser utilizados como princípio de manutenção das desigualdades sociais?"* Apesar de considerarmos que a finalidade das ideias de Lutfi são consensuais com as nossas, ainda acreditamos que o conhecimento científico também pode ser utilizado na manutenção do sistema quando não há uma necessidade da discussão de questões éticas que nos conduziriam a uma formação cidadã.

No que se refere ao discurso de contextualização, percebemos que o conhecimento científico, em seu contexto social, relacionado a questões econômicas, políticas, culturais, contribui bastante para uma percepção mais ampla da Ciência, porém, não necessariamente buscaria relacionar essas discussões a partir de um ponto de vista dos grupos subalternizados (por classe social ou grupo cultural) – aspecto fundamental para a formação cidadã, uma vez que não há diálogo em um mundo onde há assimetrias de poder e, sem diálogo, não há cidadania.

Com o intuito de encontrar um conceito de cidadania que fosse coerente com a sociedade em que vivemos, trouxemos Adela Cortina (2005), uma vez que ela considera a relação entre os conceitos de cidadania cosmopolita, com dimensões política, social, civil, econômica e intercultural, de forma que educar para a cidadania partiria de um princípio ético de formação de valores sociais. Em seguida, apresentamos outros valores, como a Tolerância e o Diálogo, mediadores entre os valores de Liberdade, Igualdade, Solidariedade – articuladores entre máximos e mínimos éticos.

A relação entre os princípios da Educação científica e o pensamento de Paulo Freire, trazida por Auler (2001), certamente contribui para a aproximação das questões humanísticas, e também reconhecemos que em Santos (2006) há uma concepção de cidadania muito mais ampla do que o apresentado em Santos e Schnetzler (2003). No entanto, acreditamos que a relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos dá um passo além do apresentado pelos discursos de cotidiano e contextualização. Estabelecer a relação entre essas duas áreas é optar por um direcionamento político na Educação em Ciências. É considerar que a compreensão das questões sociais da Ciência, se estabelecida sem uma crítica humanística e cultural, pode ser uma ferramenta para a manutenção das desigualdades sociais e culturais.

A articulação entre princípios como i) o empoderamento de grupos subalternizados; ii) a formação de sujeitos de direito; iii) a Educação para nunca mais, contribui para a formação de valores sociais mais humanizantes.

Afirmamos que é necessário ir além de discutir o conteúdo de Ciências a partir de uma relação entre aspectos sociais, científicos e tecnológicos, comum nas abordagens CTS citadas anteriormente, fazendo com que esse conteúdo relacionado com aspectos sociais, econômicos, tecnológicos permita empoderar os grupos minorizados, encarando os direitos como adquiridos e não como “garantias do Estado”, desenvolvendo assim uma capacidade argumentativa nos estudantes para

essa luta por direitos, estimulando uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgatando a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer.

É nesse caminho que encaramos a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos e a defendemos como uma proposta mais ampla do que as propostas de cotidiano e contextualização, na formação, em aulas de Ciências, para a cidadania, uma cidadania que se faz local, mas também global, uma cidadania que dialogue mínimos de justiça e máximos de felicidade, em prol da formação de "cidadãos do mundo" (CORTINA, 2005).

A decisão pela EDH na formação dos professores de Ciências não se dá como oposição aos conceitos de cotidiano e contextualização, mas como um alerta à lacuna deixada pelas duas abordagens e que permitem ao professor deixar de lado na Educação Básica o tema dos Direitos Humanos que uma abordagem baseada na cotidianização ou na contextualização pode ter, uma vez que possuem maneiras de abordar os conteúdos que não necessariamente carregam a preocupação no enfrentamento das injustiças sociais.

Podemos tomar como exemplo uma suposta aula sobre proteínas na qual o professor decide falar sobre "Química do cabelo". Ao trazer para o cotidiano, se o professor abordar alisamento do cabelo e beleza do cabelo liso, sem problematizar o preconceito histórico existente com o cabelo afro, estará a prática de cotidiano contribuindo para uma sociedade diferente? Na contextualização podemos seguir pela mesma lógica – apesar de termos uma forma de abordar um conteúdo de Ciência que possibilite discussão política, social, econômica, cultural, um professor que não compreenda as relações assimétricas de poder existentes na sociedade poderá manter a abordagem, por exemplo, sobre a Química do cabelo alisado. Já uma abordagem baseada na EDH busca pré-estabelecer a importância do desenvolvimento de um olhar mais sensível para as desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes na sociedade. Os conteúdos de Ciências pedagogizados a partir de uma perspectiva de EDH procura fundir razão e coração, carecendo para tal de Conteúdos Cordiais, conceito que trazemos no próximo capítulo.

2.8 - Um problema e um caminho

Oliveira e Queiroz (2013) entendem a relação "Educação em Ciências e Direitos Humanos" como valiosa à Educação científica em um tempo no qual o contato

entre as diversas culturas e os intensos fluxos migratórios se fazem mais presentes no cotidiano escolar, ampliando a necessidade de convivência, o diálogo e a tolerância com o diferente. Essa reflexão leva ao questionamento das diversas culturas que foram postas à margem ao longo de processos históricos, de forma que a aula de Ciências seria também um espaço de empoderamento de culturas e da explicitação de conflitos interculturais no sentido de estimular os estudantes a um amplo debate que possibilite a compreensão de que a luta pela legitimação de suas identidades é também uma luta política e, por isso, a ser traçada coletivamente. Entretanto, construir uma aula de Ciências que fosse ao encontro dos Direitos Humanos foi considerado como uma batalha contra um modelo de escola que, por possuir grande dificuldade de diálogo com as diferenças, encontrou como solução o silêncio. Defender a articulação entre a Educação em Ciências e o campo de Educação em Direitos Humanos seria uma luta contra os discursos do "somos responsáveis apenas pelo conteúdo de Ciências", do "não tenho tempo para isso", do "não fui formado para isso" e do "isso é responsabilidade dos professores de Filosofia e Sociologia". Esses fatores fazem o ato de educar para a valorização das diferenças e para a luta contra as violações de Direitos Humanos ser um intenso e árduo "nadar contra a corrente". Entre os discursos dos professores em serviço apresentados por nós em 2013 (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013), um deles– o da falta de formação necessária para que o professor trabalhe com determinados temas –, não consideramos que seja infundado. É um discurso real, sendo impossível e inviável pensar em mudanças significativas nas aulas de Ciências da Educação Básica sem pensar a formação do Professor.

Em consonância com nossas percepções está a tese de doutorado do professor Luiz Câmara que buscou investigar como professores do Ensino Médio de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro percebem e reagem diante de comportamentos preconceituosos e discriminatórios entre os estudantes e quais concepções de moralidade fundamentam suas ações. Assim, o autor afirma:

> Penso ser importante deixar em aberto uma questão sobre a possibilidade de se promover uma formação docente que, ao mesmo tempo, prepare os professores para desenvolverem os conteúdos disciplinares, promova uma reflexão sobre seu papel enquanto sujeitos adultos que formam em valores crianças, adolescentes e jovens que vivem em uma sociedade plural. Uma formação que possibilite que, embora possua suas crenças e concepções particulares sobre as ideias de bem viver, cada professor seja capaz de construir uma postura relativizadora diante da pluralidade de visões de mundo presentes em nossas escolas (máximos de felicidade), mas articulados aos mínimos de justiça acordado entre todos e todas. Talvez, a formação docente deva ser encarada como uma reconversão do olhar, não apenas como mais uma profissão

> técnica, nem como sacerdócio, mas como uma prática social que envolve uma profunda compreensão sobre o que significa educar e formar cidadãos que terão que negociar princípios universalizáveis de justiça e princípios particulares de felicidade para viverem e conviverem em ambientes plurais. (CÂMARA, 2015, p.192)

Dessa forma dedicaremos nosso próximo capítulo à formação de professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

CAPÍTULO 3: FORMAR PROFESSORES DE CIÊNCIAS COMO AGENTES SOCIOCULTURAIS E POLÍTICOS

No capítulo anterior foi defendida a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos como um caminho para a formação de cidadãos. Porém, não acreditamos que seja possível pensar nas práticas escolares pautadas pelos princípios da Educação em Direitos Humanos se não for fornecida formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica.

Levando em conta a urgência da formação dos professores, tanto para a formação de valores sociais quanto para a elaboração de diálogos entre os conteúdos específicos e os conteúdos de Educação em Direitos Humanos, buscamos investigar uma prática de formação de professores que permitisse essa articulação. Como formar professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos? Como formar para que não sejam *humanimais* que repetem incessantemente a lei dos Direitos Humanos, mas que, na primeira oportunidade, retornam a valores desumanos? (CORTINA, 2005). Como estimular uma formação de professores na qual os licenciandos entendam-se como participantes ativos na luta pelos Direitos Humanos?

Nosso terceiro capítulo traz, então, uma análise do modelo de Formação de Professores como Agentes Socioculturais e Políticos (CANDAU et. al., 2013), e estabelece uma relação possível com uma formação específica para a área de Educação em Ciências.

3.1 - Modelos de formação de Professores

Uma das primeiras reflexões que propomos, ao falar de modelos de Formação de Professores, é pensar sobre o que são esses “modelos”? Um modelo pode ser compreendido como

> uma representação abstrata de um fenômeno ou situação-objeto, cujas características e evolução se deseja descrever, prever ou explicar. Nesse sentido, um modelo é o resultado de um processo de analogia, por utilizar um ente abstrato para inferir fatos sobre outro ente do mundo físico ou social. (CHAMON, 2006, p.91)

Em nosso caso, os modelos podem ser construídos visando à elaboração, avaliação, ou compreensão de uma determinada formação, uma representação daquilo que é esperado, mas que não se faz completa, finita e imutável. Porém, nesse momento surge um segundo questionamento: o que é formar?

Silva (2000) estabelece algumas compreensões sobre a formação, assim, o termo “formação” pode assumir sentidos de: i) Educação – espécie de elevação de nível intelectual, físico ou moral; ii) Ensino – ligado a um lado operacional, à capacidade de explicar, demonstrar, etc.; iii) Instrução – relacionada à detenção de informações e iv) Formação, construída pela noção de ‘dar forma’, transformar, ter uma mudança qualitativa no indivíduo nas dimensões psicológica, cognitiva e social.

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

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

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

> A predominância de uma dessas lógicas define uma configuração particular de formação. Uma formação profissional (com seu caráter de preparação para uma atividade), uma formação psicológica (com seu caráter de desenvolvimento pessoal) ou uma formação epistêmica (com seu caráter de construção do conhecimento). Para cada configuração há uma lógica dominante (que define a configuração), uma lógica dominada (utilizada para atingir o objetivo projetado) e uma lógica marginal (negligenciada na construção da formação, mas eventualmente presente na ação ou no produto). (CHAMON e SALES, 2012, p. 169)

A Figura 2 possibilita refletir sobre a formação a partir de seus elementos e articulações de suas dominâncias. É possível, na base de toda a formação, encontrar três pólos aos quais ela se relaciona. Esses pólos constituem as lógicas epistêmica, socioprofissional e psicológica.

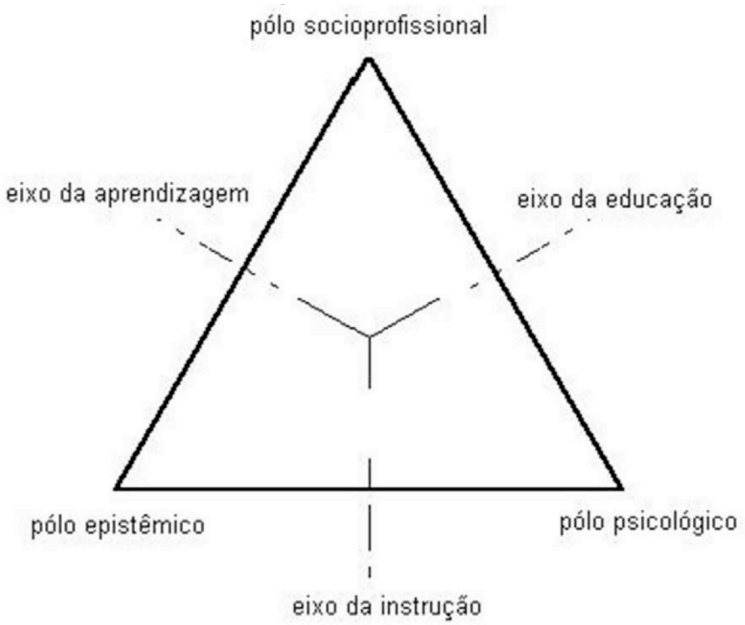


Figura 2: Modelo teórico para Formaçao de Professores baseado em Fabre (1994, p.26) e retirado de Chamon e Sales (2012)

A lógica epistêmica estaria no campo dos conteúdos e métodos. Pertencendo à lógica do conhecimento ela diz respeito à "*formação em*" algo. "A especificidade dessa lógica vem da relação entre o conhecimento e os problemas que lhe dão sentido. A dialética teoria/prática, que é a dialética saber/saber-fazer, está na base de uma lógica de formação epistêmica" (CHAMON; SALES, 2012, p. 170).

A lógica socioeconômica é a da adaptação aos contextos culturais ou profissionais. Ela se refere à "*formação para*". Por fim, a lógica chamada de psicológica é a pensada na evolução do indivíduo, na mudança em termos de crise, ruptura e superação. "É a lógica de formação que leva o indivíduo a se questionar, a modificar suas práticas e seus modos de relação com o mundo [...] É a '*formação de si mesmo'*. (ibid. p. 171). A problemática da formação encontra-se na articulação entre os três eixos. Altet e Fabre (1994) destacam: a) a problemática de articulação entre valor epistemológico e desenvolvimento pessoal – pólos epistêmico e psicológico; b) a problemática de articulação entre desenvolvimento pessoal e inserção socioprofissional – polos psicológico e socioprofissional; c) a problemática de articulação entre valor epistemológico e inserção socioprofissional – polos epistêmico e socioprofissional.

Como indicado na Figura 2, por meio de aproximações e afastamentos dos 3 pólos, propomos que a formação como um eixo de instrução diz respeito à relação entre o valor epistêmico e um valor formador pessoal, psicológico, de concepções do saber. Nessa ótica, a função da formação é modificar as relações entre o sujeito e o

conhecimento: passa-se da transmissão do conhecimento por um formador a uma produção ativa desse conhecimento por parte do sujeito. “Trata-se de construir uma nova representação do conhecimento como um processo de elaboração em movimento, como construção inacabada” (CHAMON e SALES, 2012, p. 173). Nesse eixo, encontram-se atividades de formação pela pesquisa, articulando-se o conhecimento epistêmico, ou seja, de algum conteúdo, com a atitude para a pesquisa do futuro professor. A formação como um eixo de Educação se refere à transformação do sujeito visando a uma adaptação social, refletindo filosoficamente e reestruturando psicologicamente suas concepções sobre identidade profissional. Por fim, o eixo de aprendizagem, que forma para a resolução de problemas práticos da atividade docente, fazendo-o aproximar-se dos pólos espistêmico e socioprofissional.

O eixo da instrução carece de reflexões do ponto de vista socioprofissional, já o eixo da Educação carece de ênfase no campo epistêmico e, por fim, o eixo da aprendizagem pouco busca a transformação do ponto de vista psicológico. Esses afastamentos e aproximações podem ser visualizados na Figura 2.

Dessa forma, a formação dos professores pode ser compreendida em cada uma dessas problemáticas. Alguns modelos baseiam-se na ampla difusão do conhecimento – uma proposta vertical, onde a formação é vista como treinamento (CHAMON e SALES, 2012, p. 173). Também é possível perceber a formação dos professores que visam um sentido mais amplo de reflexão no sentido de transformação da pessoa e, por fim, uma formação que busca pensar nos processos de adaptação socioprofissional. Assim, no campo de formação de professores encontramos uma gama de pesquisadores que disponibilizam diversos modelos de formação de professor. O modelo de Mago, Técnico, Engenheiro, Profissional, Reflexivo, Pesquisador, Intelectual transformador, entre outros (ALTET, 1991); (SCHON, 1987); (EISNER, 1994); (STENHOUSE,1975).

Os diferentes modelos de formação de professor existentes podem contribuir com diversos objetivos formativos. Em nosso caso buscamos um modelo de formação de professores que pensasse em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma, em nossa próxima seção, daremos destaque ao modelo Agente Sociocultural e Político, fazendo, em seguida, sua análise a partir do trazido por Chamon e Sales (2012) no campo da formação de professores. Em seguida, a partir de nossas reflexões sobre o modelo Agente Sociocultural e Político estabeleceremos o que acreditamos ser a especificidade para a Educação em Ciências.

3.2 - O modelo “Agente Sociocultural Político”

A necessidade de formar professores a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos faz com que se torne relevante, também, a elaboração de um modelo de formação pensado especificamente para esse campo. O modelo de professor como Agente Sociocultural Político surge, segundo Candau et. al. (2013), em um cenário onde há uma constante e crescente tensão entre os interesses pelos Direitos Humanos e as suas constantes violações, além de haver centralidade da importância de uma dimensão cultural para a Educação em Direitos Humanos, ou seja, no atual contexto, não é possível reduzir as lutas sociais a aspectos econômicos. É necessária a busca por uma totalidade permeada pelas dimensões econômicas, sim, mas também culturais e políticas da nossa sociedade.

Com isso, o conceito de Agente Sociocultural e Político se baseia em alguns princípios, como a centralidade das questões culturais e das relações de poder, assim como o empoderamento de grupos postos à margem, a formação de sujeitos de direito, a importância do diálogo como principal instrumento de mediação e afirmação da cidadania e da democracia. Essas categorias não devem ser entendidas de forma encapsulada, mas como uma rede de conceitos interligados – no entanto, a divisão se faz didática. Detalharemos a seguir.

3. 2. 1 - Cultura e empoderamento

Formar o educador como um Agente Sociocultural e Político implica no desenvolvimento de uma compreensão crítica e ativa sobre a realidade (GIROUX; MCLAREN, 1994) e, além disso, implica em estimular no educador uma revisão de seus valores, comportamentos e atitudes (CANDAU et, al. 2013).

Para formar-se em valores de Direitos Humanos é preciso que o Educador construa um novo olhar sobre a realidade, ou seja, passe a ter um olhar em que se permita se indignar com as violações cotidianas e possua uma atitude de enfrentamento. Uma das possibilidades desse enfrentamento é a pedagogia do Empoderamento. Sacavino (2009) destaca a pedagogia do empoderamento como um processo que busca potencializar grupos ou indivíduos sociais que foram postos à margem historicamente. O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) destaca a busca pelo empoderamento de grupos como mulheres,

povos indígenas, negros(as), lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transsexuais, interssexuais, assexuais e queer, pessoas com deficiência, idosos(as), entre outros.

Com isso, espera-se que o professor seja capaz de reconhecer as assimetrias de poder que permeiam a sociedade, estabelecendo um julgamento sobre as lógicas de normalização das violações de Direitos Humanos e proponha estratégias de ensino que permitam dar voz aos grupos e sujeitos subalternizados.

É importante enfatizar que buscamos a afirmação das identidades desses grupos, mas durante uma aula, em um dos cursos dados por nós, um dos estudantes citou que esse "empoderar" poderia ser algo "perigoso" – ele relatou que grupos de sua cidade haviam se afirmado e, nessa autoafirmação, atacaram demais grupos. Seria realmente perigosa a realização de práticas e empoderamento? Perigoso para quem? Práticas que venham a afirmar a identidade dos participantes, o que de perigoso haveria nisso? Refletindo um pouco, realmente podemos chegar à ideia de que ele não estava sem razão, entretanto, a sua concepção de identidade era diferente da nossa. Para ele, a identidade estaria intimamente associada à negação do outro. Para nós, o pensamento do "ser" não precisa necessariamente excluir o outro – buscamos, em todos os momentos, o desenvolvimento de uma identidade altruísta que se reconheça na diferença e na pluralidade como um caminho para a prática da cidadania. Lembrando Paulo Freire que afirmava o sonho do oprimido em ser opressor quando a sua educação não era libertadora.

3. 2. 2 - Formação de sujeitos de direito

A segunda dimensão do professor como Agente Sociocultural e Político, segundo Candau et. al. (2013), diz respeito ao entendimento da Educação em Direitos Humanos como um viés para a transformação social e para a formação de sujeitos de direito.

A afirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito" não é suficiente para a superação das injustiças sociais, de forma que muitos direitos são válidos apenas para grupos dominantes. Assim, a declaração se reduz a considerar que "todos somos sujeitos de direito pelo simples fato de sermos humanos e termos dignidade" (Ibid, p. 40).

Oliveira e Queiroz (2015) trazem que formar e formar-se como sujeito de direito implica na percepção de que o direito, quando assegurado pelo Estado, é fruto de

muita luta daqueles que possuem sua humanidade violada. Fundamental para essa luta são os grupos de resistência que expressam a voz de uma parcela da população – ONGs, Movimentos Sociais, grupos de defesa dos Direitos Humanos, entre outros coletivos. Gohn (2011) nos traz um entendimento dos movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas. Neles se luta por direitos a partir de ações que se expressam através de denúncias, marchas, mobilizações, passeatas e, na atualidade, meios de comunicação midiáticos como as redes sociais. Podemos citar os movimentos como os da Ética na Política e Ação da Cidadania contra a fome e a miséria, movimentos pluriclassistas, ou seja, com membros de um amplo espectro de classes; movimentos dos desempregados, aposentados e pensionistas; movimentos de gênero como das mulheres e homossexuais; movimentos centrados nas questões étnico-raciais, como os afro-brasileiros e indígenas; movimentos geracionais; movimentos em prol da cultura da rua, hip hop, funk, entre outros; movimentos ambientalistas e ecologistas; movimentos de habitação rural e urbana; movimentos populares pela saúde. Além disso, trazemos os movimentos como o contra o genocídio do povo negro, que ganhou força a partir da morte covarde do ajudante de pedreiro Amarildo – situação ocorrida no Rio de Janeiro em 2013 e que gerou indignação popular, denúncias e inquietações sobre os muitos Amarildos que poderiam existir.

Entender a luta nos movimentos sociais ajuda a compreender nossa posição enquanto ativos na busca pelos direitos sociais, civis, econômicos, ambientais, etc. E é nessa perspectiva que se encontra a concepção de “sujeitos de direito”. Segundo Candau et. al. (2013), ser sujeito de direitos implica em quatro movimentos:

> i) *Saber/conhecer os direitos* – reconhecimento da dimensão histórico-crítica da conquista dos Direitos, entendendo como algumas leis internacionais e nacionais surgem como resultado dessas lutas e do enfrentamento das violações dos Direitos Humanos. Articulam-se direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais;
>
> ii) *Desenvolver uma autoestima positiva* – consiste em propiciar condições para que os estudantes se entendam como sujeitos históricos, pensantes, e capazes de empreender transformações.
>
> iii) Desenvolver uma *capacidade argumentativa* – consiste em desenvolver a articulação entre a consciência pelos direitos a consistência

argumentativa, ou seja, desenvolver a capacidade dialógica, o reconhecimento do outro e tentativa buscar consensos e divergências a partir do diálogo.

iv) Promover uma *cidadania ativa e participante* – é o desenvolvimento de uma consciência sobre o poder que cada pessoa tem, entendo-se como participante ativo na construção da democracia.

No que se refere ao saber/ conhecer os direitos é possível fazer uma relação com o texto de Carvalho (2015), no qual o autor destaca uma pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997 indicando 57% dos pesquisados como não capazes de mencionar um só direito e 12% dos entrevistados tendo mencionado um direito civil. Além disso, mais da metade dos entrevistados achavam que havia legalidade a prisão de um indivíduo que era apenas suspeito de um crime. Quando comparados os dados destacando-se o fator escolaridade percebeu-se que o desconhecimento dos direitos era de 64% entre os entrevistados que possuíam até a 4ª série (atual 5º ano do ensino fundamental) e de 30% entre os entrevistados que possuíam até o terceiro grau. O autor reforça "que Educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos" (CARVALHO, 2015, p. 212).

A questão da cidadania ativa é um ponto importante a ser destacado e dado ênfase, uma vez que o processo de construção do cidadão se faz na escola, mas também se relaciona com o processo histórico de construção da cidadania, por exemplo, no país de origem do educando. Nesse sentido, Carvalho (2015) reforça o difícil caminho de construção de uma cidadania, tanto na questão do voto, quanto na questão da mobilização popular – participação em sindicatos, passeatas, etc. Reforçar uma Educação que busque a formação do cidadão é um caminho árduo e que não garante necessariamente a participação dos sujeitos nas discussões políticas, sociais, econômicas, civis e interculturais, uma vez que essa dimensões envolvem fatores históricos mais amplos., Porém, acreditamos que a Educação é um caminho possível. Destacamos, assim, a importância do educando se reconhecer historicamente, desenvolvendo uma crença na possibilidade de mudança social, além da crença na sua própria figura como alguém relevante para mudanças. Para isso, é preciso aprender a argumentar, se entender no diálogo e para o diálogo, o que nos faz dedicar a próxima seção à construção dessa característica na formação de um Agente Sociocultural e Político.

3.2.3 - A construção da democracia e diálogo

Candau et. al. (2013) enfatizam que a Educação em Direitos Humanos deve ser fundamento ético de um paradigma educativo, de uma Educação libertadora, transformadora, tendo como objetivo a cidadania ativa.

Os autores dão ênfase ao fato de que, ao pensarmos no fortalecimento da democracia[19], torna-se fundamental a Educação em Direitos Humanos como um exercício da capacidade de indignação, articulado ao direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do princípio de equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença (CANDAU et. al., 2013, p. 47).

Outra dimensão apontada para o fortalecimento da democracia é a afirmação do "nunca mais", um princípio de resgate histórico da memória e do esquecimento. Consiste na construção de um olhar sobre a história dos subalternizados. Assim:

> Educar para 'nunca mais' exige também manter viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o nunca mais, para favorecer o exercício de uma cidadania plena e ativa". (CANDAU, et. al., 2013, p. 48)

Por fim, os autores dão ênfase a três dimensões na construção do professor como Agente Sociocultural e Político: a centralidade da cultura/das culturas, a construção e uso do poder e a formação de sujeitos de direito, de forma que esses elementos são articulados pela dimensão dialógica da Educação[20]. A existência de um

---

[19] A concepção de democracia que acreditamos consiste em uma democracia chamada por Cortina (2010) de Democracia Comunicativa. Nela os cidadãos tentam estabelecer uma vontade comum em questões de justiça básica a partir do diálogo e do reconhecimento mútuo. A formação a partir da Educação em Direitos Humanos estimula, para nós, a democracia nessa perspectiva – Capaz de buscar consensos e estimular lutas por projetos comuns de sociedade baseados em concepções de justiça que refletem sobre ética, reconhecem a pluralidade e busca desenvolver estima e compaixão pelos outros-diferentes. Tal leitura sobre democracia se faz coerente com o modelo de Agente Sociocultural e Político.

[20] As concepções abordadas no primeiro e segundo capítulo são de autores que, mesmo não apresentando um alinhamento entre os conceitos possuem amplo diálogo. No capítulo 2 falamos sobre Cidadania cosmopolita a partir de Adela Cortina, aqui no terceiro capítulo o termo usado foi cidadania ativa a partir de Vera Candau e Colaboradores. Cidadania Ativa mostra uma dimensão não passiva da Cidadania, já o cosmopolitismo da cidadania apresenta uma concepção ampliada de cidadania – não apenas restrita ao conceito que se popularizou como a generalização do conceito de cidadania social. Quando trazemos o termo cidadania ativa, por fidelidade ao modelo apresentado pelos autores,

modelo que pense a formação de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos nos aponta uma direção formativa, tornando-se de grande relevância uma análise desse modelo e o diálogo com as especificidades da formação científica. Que especificidades serão essas?

3.3 - Reflexões sobre o modelo

Ao pensar sobre os diversos elementos citados no modelo de formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos, é possível destacar que há uma grande inter-relação com a proposta defendida no Capítulo 1 desta tese. Um professor como Agente Sociocultural e Político foi formado para a percepção das violências cotidianas e para a ação contra elas. Assim, pressupõe-se o desenvolvimento da capacidade dialógica e do valor da tolerância. Pressupõe-se, também, que o futuro professor consiga perceber as assimetrias de poder ligadas a questões culturais, históricas e sociais.

No princípio ”Empoderamento de grupos e sujeitos postos à margem”, busca-se: i) o reconhecimento do outro diferente como sujeito de direito e ator social e uma atenuação das relações assimétricas de poder existentes na sociedade. Isso não é possível sem que o estudante seja formado nos valores da tolerância e do diálogo. Andrade et. al. (2015) consideram que a ética do discurso de Adela Cortina, apresentada brevemente no capítulo 1, traz como princípio o enunciado: “só são válidas aquelas normas de ação com as que estão ou poderiam estar de acordo todos os possíveis afetados como participantes em um discurso prático, celebrado o mais próximo possível das condições ideais de simetria” (ANDRADE et. al., 2015, p. 16). Dessa maneira, o empoderamento de grupos subalternizados é um caminho para a participação nos diálogos.

No que se refere à compreensão do ser humano como um sujeito de direito, a dimensão de saber/conhecer os direitos enfrenta uma visão pragmatista que entende os direitos como garantias do Estado, estimulando-se então o reconhecimento dos direitos como fruto de lutas sociais e possibilitando a percepção da necessidade de participação social na construção do cidadão. A dimensão do desenvolvimento de uma auto-estima positiva contribui com a participação social, uma vez que pretende desenvolver, com o estudante, uma sensação de possibilidade nas transformações. O

---

mantemos seu nome, mas pensamos essa cidadania como uma cidadania cosmopolita e que, por essência, também é ativa e estimuladora da participação das pessoas na sociedade.

modelo estimula a construção do valor da tolerância, uma vez que reconhece o outro. A perspectiva de desenvolvimento da argumentação e da cidadania ativa já deixa bastante explícitas as opções pelo diálogo como valor básico e da participação dos cidadãos como caminho para a democracia. Dessa maneira, é possível afirmar que o modelo de formação de professores como Agente Sociocultural e Político consegue ser pertinente a uma proposta de formação que pretende estimular a tolerância e o diálogo como caminhos para uma formação cidadã – consensual entre as áreas de Educação em Ciências e de Educação em Direitos Humanos.

Ao tentar estabelecer uma leitura sobre o modelo Agente Sociocultural e Político a partir da proposta de Chamon e Sales (2012) foi construído o quadro 3. Nele selecionamos algumas falas de Candau et. al. (2013) no que se refere ao modelo e as categorizamos de acordo com os eixos de formação trazido por Fabre (1994).

Quadro 4: Análise do modelo de Agente sociocultural político à luz de Fabre (1994)

Modelo de formação/ Agente sociocultural político	
EIXO DA EDUCAÇÃO Pólo psicológico "Formação do indivíduo"/ Pólo socioprofissional "Formação para"	I) Desenvolver processos críticos de compreensão da realidade (p.35) II) Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudança de mentalidades, valores, atitudes (p.36) III) Implica no reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social (p.37) IV) Na articulação crítica entre o poder e a cultura, como configuradora das mentalidades, situa-se o agente sociocultural político. V) Orientação para a transformação social (p.39) VI) Desenvolver uma autoestima positiva [...] assumir-se como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar... (p.42)

	VII) Ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir o mundo do outro (p.46) VIII) Capacidade de indignação... (p.47)
EIXO DA INSTRUÇÃO Pólo psicológico “Formação do indivíduo”/ Pólo epistêmico “Formação em”	i) Supõe trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos [...] perceber as diferentes declarações (p.41) ii) Capacidade argumentativa: para ter condições de defender com consistência seus direitos e o das outras pessoas e grupos (p.43) iii) Desenvolver a consciência de ser sujeito de direito [...] supõe as quatro dimensões destacadas, o acesso à informação, ao conhecimento dos diferentes documentos e leis que definem os direitos, desenvolver uma autoestima positiva que gere empoderamento, poder argumentar nas denuncias e na reivindicação... (p.44) iv) Manter sempre viva a memória dos horrores das dominações... (p. 48)
EIXO DA APRENDIZAGEM Pólo socioprofissional “Formação para”/ Pólo epistêmico “Formação em”	i) Programas de formação de educadores deverão estimular a capacidade de compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia e Direitos Humanos. ii) Relações assiméticas de poder na escola (por exemplo, textos didáticos, currículo, programas, políticas e práticas educacionais, etc.) ... (p.51)

Fonte: O autor

Retomando a proposta de Chamon e Seles (2012) amparadas por Fabre (1994) foi possível perceber que o modelo de formação estabelecido por Candau et. al. (2013) situa-se com grande destaque no eixo da Educação, no qual se busca

repensar valores sociais e a própria função da atividade docente. A ênfase nesse eixo deixaria em segundo plano os eixos de Instrução e Aprendizagem.

No que se refere ao eixo da Instrução é possível perceber uma relação entre os conteúdos de Educação em Direitos Humanos com a reflexão crítica sobre os valores sociais dos educandos, porém, no que se refere à aprendizagem, os autores apenas citam que os conteúdos devem ser trabalhados.

Apesar dessa percepção, no que se refere ao modelo é também notável que no anexo do livro "Educar em Direitos Humanos e Formação de professores(as)" Candau et. al. (2013) disponibilizam quatro oficinas pedagógicas que indicam o conteúdo da formação em Direitos Humanos. São elas *Ser professor(a) hoje: educar em Direitos Humanos; Educar em/para os Direitos Humanos: construir cidadania; Igualdade e Diferença: de que estamos falando?; Diga não à discriminação: desafiando preconceito e estereótipos.* Recordamos também a seleção de oficinas pedagógicas presentes em "Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos", Candau et. al. (1996), com mais quatro oficinas: *Direitos Humanos, Educação e Cidadania; Direitos dos Povos: desafios para a Educação; Direitos da Criança, Educação e Escola; Prática educativa e transformação social.*

Consideramos que essas oficinas publicadas fazem com que o modelo Agente Sociocultural e Político estabeleça um equilíbrio entre os três eixos formativos, preocupando-se tanto com o eixo da Aprendizagem quanto com os eixos da Educação e da Instrução. Esse equilíbrio entre os eixos faz com que o modelo de formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos esteja adequado à nossa Pesquisa-Ação, entretanto, há um desafio implícito na atividade formativa em Direitos Humanos para a Educação em Ciências – pensar os conteúdos específicos das Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Esse foco será dado na próxima seção.

3.4 - "Os conteúdos cordiais"

Adela Cortina (2007) afirma que não é possível conhecer a justiça apenas pela racionalidade "pura", mas por uma razão que não descarte aspectos afetivos, como, por exemplo, a estima – apreço, admiração, sentimento de carinho por alguém ou algo –, e a compaixão – um sentimento piedoso de simpatia diante de algo ruim para a outra pessoa. A essa razão a autora deu o nome de "cordial". Cortina faz uma diferenciação entre as éticas do discurso e da razão cordial. Em ambas o ponto central

de nosso vínculo como humanos seria a comunicação. Entretanto, enquanto a ética do discurso estabelece nosso vínculo apenas no campo da argumentação, ou seja, em uma razão "pura", a ética da razão cordial busca um sentido mais amplo de comunicação – onde há simultaneamente um entender e um sentir comuns. A autora indaga "*Por que alguém dialogaria sobre o que é justo ou injusto se não aprecia o valor da justiça?*". Sem que possamos desenvolver a capacidade de apreciar a justiça, poderemos argumentar muito bem, mas em favor dos mais poderosos e não necessariamente a favor do mais justo. Se ao diálogo se faz necessário uma capacidade argumentativa e questionadora, sem a capacidade de estima a argumentação não irá além da técnica.

À razão cordial foram estabelecidos pela autora cinco princípios: 1) não instrumentalizar as pessoas; 2) empoderá-las (princípio das capacidades); 3) exercer justiça distributiva; 4) levar em conta todos os afetados nos momentos de tomada de decisão (princípio dialógico); 5) agir com responsabilidade pelos seres indefesos não humanos. Os quatro primeiros surgem de um núcleo do reconhecimento cordial e o quinto se refere à relação do ser humano com a natureza – sendo ele responsável pelos seres vulneráveis não humanos. O primeiro princípio, não instrumentalizar as pessoas, é um princípio de não colocá-las a serviço de finalidades não eleitas por elas, ou seja, não manipular as pessoas para interesses diferentes daqueles das próprias pessoas, respeitando a autonomia de cada ser. A intervenção de alguém na vida de outra pessoa não pode se converter em manipulação, não sendo justo utilizar seres humanos para metas distantes de seu próprio bem – sejam econômicas, científicas ou políticas. O segundo, empoderar as pessoas, trata de atuar positivamente para potencializar suas capacidades, de forma que possam levar adiante planos de vida que elejam, sempre que com eles não prejudiquem a outros. Para o terceiro princípio, o de distribuição dos prejuízos e benefícios (justiça distributiva) – é trazido o modelo de justiça do interlocutor válido, que consiste em possibilitar que as pessoas sejam interlocutoras válidas, como um primeiro requisito mínimo para a justiça, a partir do qual poderiam dizer o que consideram como básico mediante ao diálogo; No quarto princípio, a participação dialógica dos afetados é uma norma de prudência, mas também uma exigência de justiça - são os afetados os melhores intérpretes das suas necessidades; E o quinto, a responsabilidade pelos seres indefesos não humanos, busca ampliar a responsabilidade de quem pode proteger seres que são valiosos e vulneráveis – porém, não humanos.

3.4.1 - Pedagogizar conteúdos de Ciências

A Pedagogização de conteúdos, uma elaboração da forma "como" ensinar um determinado conteúdo, é destaque na obra de Lee Shulman em 1986 e 1987. O fato de saber muito sobre um determinado conteúdo de Química ou Biologia, ou de qualquer disciplina, e também sobre os conteúdos pedagógicos, nos tornaria capazes de ensiná-los? Para o autor, não. Em Shulman (1986) é feita referência à separação existente entre um conhecimento do conteúdo e um conhecimento pedagógico, evidenciando a existência do que chamou de "paradigma perdido" – um conhecimento do professor que integre esses dois conhecimentos e que é referente ao processo de ensinar um conteúdo específico. O autor propõe três categorias de conhecimento relacionadas ao conteúdo*: conhecimento da matéria* – referente ao conhecimento por si na mente do professor; *conhecimento curricular do conteúdo* – que consiste em um conjunto de programas sobre um determinado tema, levando em consideração aspectos sobre a capacidade dos estudantes em aprender e sobre os meios disponíveis para o ensino da matéria; o *conhecimento pedagógico do conteúdo* – a forma pela qual o conteúdo em si é transformado pelo professor de maneira a tornar-se compreensível ao aluno (SHULMAN, 1986), ou seja, o conhecimento sobre saber ensinar um conteúdo a um grupo específico de estudantes em um determinado contexto. É importante destacar que o trabalho de Shulman exerce grande influência no Brasil nas diversas licenciaturas. E é nesse campo que nosso texto está situado – o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, sigla em inglês para *pedagogical content knowledge)* - buscando dar ênfase ao "como" ensinar um determinado conteúdo a partir da sua relação com os pressupostos apresentados pela EDH.

Segundo Fernandez (2015), Shulman valoriza o conhecimento do conteúdo específico, mas enfatiza que o professor precisa pedagogizar esse conteúdo de modo a fazer com que seus alunos consigam entendê-lo. Para esse autor, a base de conhecimento para o ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, isto é, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo especifico que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidades apresentadas pelos estudantes. Dessa forma, o professor precisaria dominar e transformar muito bem os conhecimentos de base da sua disciplina em conhecimentos pedagogizados a serem utilizados nas estratégias do professor na condução do processo de aprendizagem, dando flexibilidade ao tratamento do conteúdo ao adaptá-lo ao nível dos estudantes e às

necessidades do ambiente que diferenciariam o conhecimento de um especialista daquela ciência do conhecimento de um professor.

Em 1987, Shulman propõe que a base de conhecimentos de um professor englobaria sete conhecimentos: conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais e conhecimento dos fundamentos histórico-filosóficos. Entre eles, o PCK seria exclusivo dos professores. Após 1987, surgem diversos pesquisadores que buscam estabelecer modelos de conhecimentos dos professores em relação ao PCK. Entre eles é possível destacar os modelos de Grossman (1990), Carlsen (1999), Morine-Dershimer e Kent (1999); Rollnick et. al. (2008), Magnusson, Krajcik e Borko (1999), Park e Oliver (2008), Abel (2008) e o modelo consensual, apresentado por Fernandez (2015) como o resultado de uma conferência realizada em 2012 sobre PCK (Figura 3).

No modelo consensual, conhecido como modelo da cúpula do PCK, são considerados cinco conhecimentos de base: i) conhecimento da avaliação; ii) conhecimento pedagógico; iii) conhecimento do conteúdo; iv) conhecimento dos alunos e v) conhecimento curricular.



Figura 3: Modelo da cúpula do PCK, retirado de Fernandez (2015)

O PCK, entendido como conhecimento pessoal específico de um determinado tópico – e relacionado às estratégias, representações de conteúdo, etc. –, influencia e é influenciado pela base de conhecimentos profissionais de um professor. Ele passará por filtros e amplificadores – as crenças e o contexto no qual estão inseridas as orientações para o ensino. Após os filtros amplificadores, o PCK será transformado por um conhecimento pessoal do PCK, ou seja, da especificidade da sala de aula, do contexto. Em seguida, há filtros e amplificadores dos alunos, sendo assim levadas em consideração as crenças, conhecimentos prévios e comportamentos dos estudantes e, como consequência, essas crenças, conhecimentos e comportamentos realimentam uma nova compreensão de PCK.

Segundo Fernandez (2015), o modelo consensual não é um modelo finalizado: “O modelo da cúpula do PCK representa ainda o desenvolvimento do PCK com a prática em sala de aula e incorpora o papel das crenças dos professores e alunos, levando também em conta o filtro do contexto” (FERNANDEZ, 2015, p. 523).

3.4.2 - A relação entre a formação de professores de Ciências e a EDH

Entendemos que a relação entre a EC e a EDH é dada principalmente no filtro do modelo consensual, modelo da cúpula do PCK, no amplificador das crenças dos professores e na orientação e contexto, assim como no filtro e amplificador das crenças dos estudantes – momentos fundamentais para a elaboração de estratégias de ensino a serem pautadas por conteúdos cordiais.

Assim, nosso modelo de professor como Agente Sociocultural e Político assume a seguinte tendência (Figura 4):

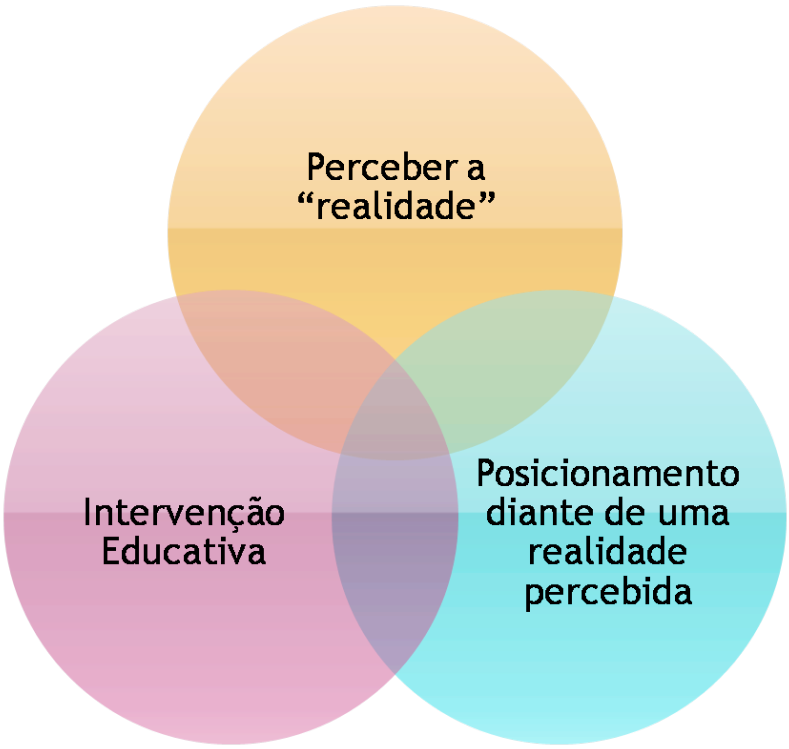


Figura 4: Modelo Agente Sociocultural e Político na Educação em Ciências

Segundo Candau et. al. (2013), são critérios básicos aos programas de formação de professores que busquem a formação de agentes socioculturais e políticos: i) Estimular a capacidade de compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia, os Direitos Humanos e a transformação da realidade; ii) Fornecer uma fundamentação teórica e prática consistente que os ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus educandos constroem socialmente sobre si mesmos e sobre a sociedade, dando-lhes meios necessários para que possam conhecer a si mesmos e fortalecer-se em sua dimensão de poder e

da consciência de sujeitos de direito; iii) Construir, com os estudantes, ferramentas de análise que os permitam compreender como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder na escola (em textos didáticos, livros, documentos de currículo, etc.); iv) Desenvolver a formação da cidadania e estimular a participação em movimentos sociais voltados para a transformação da realidade.

Ao pensarmos especificamente a formação do professor de Ciências na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, podemos afirmar que é imprescindível incluir a essa agenda elementos dos conteúdos curriculares de Ciências. Assim, um curso que busque a formação de professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos pode ancorar-se minimamente nos seguintes princípios:

a) Um momento para a formação em Educação em Direitos Humanos – é relevante uma formação básica em Direitos Humanos onde seja possível realizar debates, enfrentar aspectos do senso comum que permeiam os discursos, como, por exemplo, a fala “direitos humanos é direito de bandido”, além do debate sobre temas que envolvam as diferenças culturais e desigualdades sociais sob a ótica da Educação em Direitos Humanos.

- É importante que essa formação dê destaque para o Empoderamento de Grupos Historicamente minorizados, a formação de sujeitos ativos, participantes e que compreendam a relação entre a Educação e os anseios das camadas populares.
- A formação deve dar conta de um enfrentamento à banalização das violações dos Direitos Humanos

b) Um momento para a formação específica em Educação em Ciências – momento que permita a relação entre os valores sociais em Direitos Humanos construídos e uma releitura dos conteúdos específicos das disciplinas escolares.

- É importante que o futuro professor seja estimulado a pedagogizar os conteúdos escolares de sua ciência a partir da lógica da Educação em Direitos Humanos, ou seja, com elementos do empoderamento das culturas, Educação pra nunca mais e com direcionamento para uma formação cidadã.

Um momento que estabeleça diálogo entre teória e prática/ reflexão e ação – uma formação que não fique apenas no campo das leituras específicas sobre Direitos

Humanos, mas que possibilite ao licenciando a vivência docente nos âmbitos do planejamento e execução de um determinado conteúdo pedagogizado, para o qual trouxemos o nome de conteúdos cordiais – referência à ética da Razão cordial. Em sala de aula, quando seus conteúdos forem cordiais, ou seja, pensados a partir dessa reflexão sobre a realidade, sobre uma noção humana que extrapole uma lógica de racionalidade "pura", ele estará dando ênfase a uma racionalidade também sentida.

A imagem apresentada na Figura 04 nos ajuda a entender que o modelo "professor como Agente Sociocultural e Político" é construído pela relação entre três dimensões. A primeira dimensão foi chamada de "Perceber a 'realidade'". É importante, como já foi citado, que o professor consiga interpretar o mundo a partir das relações culturais e sociais que existem na sociedade, percebendo as assimetrias de poder, injustiças e constantes violações. A segunda dimensão foi chamada de "Posicionamento diante de uma realidade percebida" – assim, acreditamos que, a partir do momento em que a pessoa consegue estabelecer um olhar para a sociedade que possibilite interpretar o mundo entendendo as assimetrias de poder, desigualdades sociais e outros tipos de injustiças existentes, ela possui a opção de posicionar-se. É possível duas posições: a indiferença e a indignação. O professor como Agente Sociocultural e Político optou por se indignar.

A terceira dimensão foi chamada de Intervenção Educativa. Assim, o estabelecimento de uma leitura de mundo e a decisão por um posicionamento são motor para intervenções educativas que problematizem as questões dos Direitos Humanos e possibilitem, dentro de cada disciplina, uma leitura mais humanizada de mundo para/com os estudantes.

Refletindo sobre as relações na Figura 04, podemos imaginar que um professor que consegue perceber as injustiças, assimetrias de poder e desigualdades sociais, mas faz a opção pela posição de indiferença, traz em sua prática docente a omissão. Já um professor que não consegue perceber as relações sociais e as injustiças existentes, mas opta por se posicionar, corre o risco de se posicionar a favor dos opressores, agindo de maneira superficial. Um professor que percebe o mundo permeado por injustiças, opta por se posicionar, mas não consegue reelaborar sua prática educativa, não utiliza sua principal ferramenta para transformação das percepções dos estudantes. Por fim, um professor que percebe as injustiças sociais, relações de poder, busca intervenções em sala de aula, mas opta por não se posicionar, também se alia com a omissão. Dessa forma, a relação entre essas três

dimensões nos possibilita pensar a formação dos professores como Agentes Socioculturais e Políticos.

Acreditamos que essas reflexões sobre a formação de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos consigam ser importantes para pensarmos um modelo formativo que se preocupe tanto com os aspectos epistêmicos quanto com os aspectos socioeconômicos e psicológicos da formação. Ou seja, a lógica socioeconômica que se refere a um "formar para" é representada nas discussões sobre o agir docente – posicionamento diante de uma realidade percebida; já a lógica psicológica, pensada na questão do indivíduo, formação de si mesmo, está representada na percepção da realidade – no desenvolvimento de uma leitura de mundo capaz de perceber injustiças sociais latentes em nossa sociedade. Por fim, o âmbito epistêmico, ou didático, no qual o futuro professor irá pensar sobre como ensinar algo, está representado pela pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir da Educação em Direitos Humanos – ou como chamamos: conteúdos cordiais[21]. Esses três aspectos interligados constroem o modelo formativo que guiou nossa intervenção. Assim, no próximo capítulo nos dedicaremos a relatar e analisar a implementação da disciplina de "Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais" – instrumento para a formação de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

[21] O conceito de conteúdos cordiais será abordado de maneira mais específica em um livro publicado após está tese e organizado por nós. O livro terá enfoque no Ensino de Química e a colaboração de diversos colegas de algumas IES do Brasil

CAPÍTULO 4: INTERPRETAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

Nossa preocupação com a formação de professores de Ciências socialmente engajados e formadores de cidadãos que valorizem aspectos dos direitos humanos proporcionou a formulação de um objetivo prático: elaborar uma disciplina que possibilitasse a formação inicial do professor de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos – produção da ementa e das oficinas pedagógicas. E de um objetivo de conhecimento: analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos.

Com o intuito de atender ao objetivo prático, o presente capítulo inicia-se com uma breve apresentação sobre a disciplina elaborada para a formação professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Serão exibidos alguns quadros comentados e a estrutura geral da disciplina em questão. A implementação detalhada da ação, para um leitor disposto a empreender nesta leitura, está no Apêndice E.

Em um segundo momento, estabeleceremos um diálogo com as elaborações teóricas dos capítulos II e III, com intuito de atender ao objetivo de conhecimento.

Por fim, na seção “Um convite a reflexões” relacionamos os objetivos, prático e de conhecimento, a fim de avaliar reflexivamente sobre nossa hipótese: *“a elaboração de uma disciplina, estruturada a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos e presente na formação inicial de professores de Ciências, favoreceu a reflexão dos licenciandos sobre seu papel como agentes socioculturais e políticos”.*

4.1 - Da elaboração da ação

A ação de nossa Pesquisa-ação foi desenvolvida com a intenção de abordar, na formação dos professores de Ciências da Natureza – Química e Biologia –, discussões sobre a Educação em Direitos Humanos, a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos e a questão da pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, é importante destacar que não houve a criação de uma nova disciplina, mas a reestruturação de uma disciplina já existente. Assim, a disciplina manteve o mesmo nome – Cultura Brasileira e questões étnico-raciais, havendo mudança em sua

ementa (Ver Anexo B) e (Apêndice C). A disciplina, como vista anteriormente pelos estudantes da Universidade Federal do Tocantins, abordava os seguintes tópicos:

> A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação racial no Brasil. História da África e dos africanos. O imaginário eurocêntrico e as bases do preconceito étnico racial. O Movimento Negro no Brasil e as políticas de Ação Afirmativa. Exame de questões relacionadas ao índio e o não índio no panorama histórico brasileiro. Estudos das causas e questões étnicas e culturais, bem como a tradição cultural do universo indígena. As nações indígenas do Estado do Tocantins e o papel das escolas indígenas nas comunidades (Anexo B).

Sendo assim, as discussões ficavam no âmbito das questões étnico-raciais. Além disso, não ficava explícito no programa um momento para o estudo das relações entre um conteúdo conceitual de viés sócio-antropológico e os conteúdos conceituais específicos das Ciências da Natureza.

A ementa proposta pela nossa ação possui os seguintes conteúdos:

> Direitos Humanos não é “direito de bandido”; Direitos Humanos e suas violações mais freqüentes; Igualdade e Diferença; Repensar a cultura; Máximos e Mínimos Éticos; Hannah Arendt e o conceito de Banalidade do Mal; O que pretendemos com a Educação em Direitos Humanos?; Educação em Ciências e Direitos Humanos, um diálogo possível?; Elaboração de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos; Estratégia didática CTS-ARTE; Elaboração de materiais didáticos em Ciências a partir dos princípios de Educação em Direitos Humanos; Conhecendo o preconceito a partir de oficinas pedagógicas; Oficinas sobre Gênero e Machismo, Questões étnico-raciais e racismo; superação da homo-lesbo-trans-fobia, enfrentamento do preconceito por origem geográfica; Saberes tradicionais e científicos: um tema para a aula de Ciências?; Elaboração de projetos pedagógicos para aulas de Ciências. (Apêndice C)

Essa mudança proporcionou a abordagem de questões para além das discussões étnico-raciais, como alguns pressupostos teóricos da Educação em Direitos Humanos e discussões como Gênero, sexualidade, origem geográfica, saberes, etc. Além disso, deixamos explícito que uma das principais características da disciplina seria a elaboração de oficinas pedagógicas e/ou estratégias didáticas – expressas em planejamentos de ensino-aprendizagem –, que relacionassem conteúdos específicos das Ciências da Natureza com os conteúdos da Educação em Direitos Humanos.

Durante o semestre de implementação das mudanças no curso, 16 estudantes se matricularam na disciplina, sendo sete do curso de licenciatura em Química e nove de licenciatura em Biologia. Como já citado anteriormente, atribuímos, fictícios, aos estudantes os seguintes nomes: Ana, Lara, Carolina, Fernanda, Isabel, Renata, Clara,

Liz, Acácia, Beatriz, Soraia, Rafaela, Ângela, Raquel, Carla e Jorge. O curso foi ministrado durante o oitavo período dos cursos e durante as aulas apareceram eventuais alunos ouvintes que não mantiveram freqüência.

A ação pedagógica para atender ao proposto em ementa foi elaborada em três momentos distintos:

- Abordagem mais geral sobre a Educação em Direitos Humanos
- A relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos
- A pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

Como instrumento de formação, a maioria das aulas foi elaborada a partir da estratégia de oficinas pedagógicas, propostas por Candau et. al. (1996) (2013), e compreendidas por Andrade e Lucinda (2001) como um lugar onde há relação entre manufatura e "mentefatura", ou seja, simultânea interação entre mãos e mentes, articuladas em etapas que valorizam tanto o trabalho coletivo quanto um processo de ensino e aprendizagem que relacione teoria e prática. Para comunicar sobre a nossa ação, elaboramos quatro quadros comentados, sendo que três dos quadros referem-se às oficinas pedagógicas e o último refere-se ao processo de planejamento de ensino-aprendizagem elaborado pelos estudantes.

O quadro 5 representa as discussões específicas da área de Educação em Direitos Humanos. Foram elaboradas, para esse bloco, três oficinas: olhares sobre a (in)diferença; Repensar a cultura e a oficina "i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos". Nesse bloco foram feitas discussões sobre igualdade e diferença, direitos humanos como direitos de bandidos, questões culturais, assimetrias de poder, mínimos e máximos éticos, tolerância e a noção de banalidade do mal.

Quadro 5: Primeiro momento do ciclo de oficinas pedagógicas

Discussões Específicas sobre Direitos Humanos	
Oficina "Olhares sobre a (in)diferença"	
Momento	**Descrição**

Memória	----
Sensibilização	Atividade “Quem é você” – Estabelece discussões sobre Igualdade e Diferença/ elaboração de estereótipos.
Aprofundamento	Leitura e discussão do Texto “Olhares sobre a (In)diferença”.
Celebração	Texto “Não faça mais isso, dona”, de Carlos Drummond de Andrade (DRUMMOND DE ANDRADE, 2014).
Compromisso	Elaboração de um texto, em casa, que expresse a reflexão sobre percepções e enfrentamentos de situações nas quais houve violações de Direitos Humanos no cotidiano.
Oficina “Repensar a Cultura”	
Momento	**Descrição**
Memória	Lembranças da última aula; Leitura e discussão dos textos produzidos na atividade de compromisso da oficina 1.
Sensibilização	Resposta a questionamentos sobre cultura; explicitação e discussão.
Aprofundamento	Texto - Repensar a cultura
Celebração	Música “Sucrilhos” do Artista, Criolo; discussões sobre a aula.
Compromisso	Reflexões sobre piadas. Buscar piadas em casa e refletir: Qual o alvo dessa piada? É possível mudar o alvo dessa piada?
Oficina “i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos”	
Momento	**Descrição**
Memória	Recuperação do discutido na aula anterior; discussão sobre as piadas, seus alvos.
Sensibilização	Pensar sobre questões que são “Toleráveis” e “não toleráveis”; discussão.

Aprofundamento	Texto - Tolerância, máximos e mínimos éticos Texto - O não tão simples fato de (não) nos indignarmos.
Celebração	Reflexões a partir de interpretação de fotografia.
Compromisso	Como podemos pensar as discussões feitas até agora (a não percepção do outro, tornando-o invisível, descartável. A nossa omissão perante as situações de injustiça, a nossa normalização das violações) na relação com o conceito de banalidade do mal? Seria possível construir uma sala de aula voltada para o conhecimento, mas também voltada para o pensamento?

Fonte: o autor

As aulas do primeiro momento da formação representaram um saber específico da Educação em Direitos Humanos. A partir de discussões sobre igualdade e diferença, indiferença e desigualdade, os estudantes puderam explicitar seus pensamentos, angústias e refletir a partir de referenciais teóricos partilhados. A oficina "Olhares sobre a (in)diferença" iniciou o ciclo propondo reflexões sobre o olhar estabelecido para o mundo e para as pessoas, além de instigar ao estudante um pensamento sobre a Educação Básica e sobre o papel do professor. Essa primeira oficina possuía ligação direta com a segunda "Repensar a cultura" – na qual foi dedicado um momento para reflexão conjunta sobre o conceito de cultura e sobre as relações de poder existentes na sociedade e que contribuem para a existência de hierarquias e tensões. A terceira oficina "i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos" abordou dois temas em uma mesma aula – Éticas de mínimos e máximos, obra de Adela Cortina, e a Banalidade do mal, obra de Hannah Arendt. A escolha da oficina com os dois textos foi feita pela imposição do calendário, ou seja, não teríamos um quarto encontro antes de um grande período de recesso.

Já o quadro 6 representa as discussões de fronteira entre a área de Educação em Ciências e a área de Educação em Direitos Humanos. Esse tema foi abordado em uma oficina que discutiu um sentido para a Educação em Direitos Humanos e a

possibilidade da relação com uma Educação em Ciências que se proponha como formadora de Cidadãos.

Quadro 6: segundo momento do ciclo de oficinas pedagógicas

Estabelecimento das relações entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos	
Oficina "Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências"	
Momento	**Descrição**
Memória	Recuperação dos conceitos abordados na aula anterior.
Sensibilização	Elaboração de respostas a um questionário que busca investigar a tomada de decisão em sala de aula a partir de situações conflituosas.
Aprofundamento	Texto 1 - Educação em Direitos Humanos: um diálogo com os desafios atuais Texto 2 – Pensar Educação em Ciências com Direitos Humanos: por quê?
Celebração	Leitura de reportagem sobre professor de Biologia que refletiu em sala de aula sobre apelidos racistas e buscou uma intervenção com os estudantes a partir da Arte.
Compromisso	Como educar em Direitos Humanos sem deixar de lado os conteúdos científicos? Vamos tentar pensar em formas possíveis de pensar conteúdos científicos a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos?

Fonte: o autor

O Encontro apresentado no quadro 6 torna-se importante para a interligação entre os momentos de conhecimentos específicos da Educação em Direitos Humanos e o pensamento de um conhecimento produzido pelo encontro entre as Áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos. Após o segundo momento foi lido o texto "Na práxis" (Apêndice D), porém, em um formato diferente do modelo de oficinas pedagógicas que estava sendo adotado. No mesmo dia também foi pedida a

produção de um texto que estabelecesse reflexões entre as questões de Direitos Humanos abordadas e uma situação presenciada nos jornais.

O quadro 7 esquematiza o que foi o terceiro momento das oficinas pedagógicas, um espaço para o diálogo entre conteúdos específicos das Ciências da Natureza e os conteúdos da Educação em Direitos Humanos. Foram abordados temas como: questões de gênero e machismo, sexualidade e homofobia, questões étnico-raciais e racismo, saberes científicos e saberes tradicionais e conflitos existentes por origem geográfica. Destacamos que as questões territoriais e a estratégia CTS-ARTE foram abordadas a partir da discussão de textos (Apêndice D) e não no formato de oficina pedagógica.

Quadro 7: terceiro momento do ciclo de oficinas pedagógicas

Momento de relação entre conteúdos específicos das Ciências da Natureza e os conteúdos da Educação em Direitos Humanos	
Oficina "Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência"	
Momento	**Descrição**
Memória	-
Sensibilização	O sorteio de atividades, utilitários, etc., e a sua atribuição a um gênero (masculino, feminino).
Aprofundamento	Leitura, discussão e reelaboração do texto "O segredo das donas de casa..."
Celebração	Música "Desconstruindo Amélia", da cantora brasileira Pitty
Compromisso	Buscar biografias de cientistas mulheres e elaborar planejamentos de uma aula de Ciências que valorize o saber da cientista escolhida.
Oficina "Questões Étnico-raciais"	
Momento	**Descrição**
Memória	Ouvir e debater sobre a escolha das

	biografias e os planejamentos elaborados
Sensibilização	Atividade “Eu não sou racista, mas...”
Aprofundamento	Leitura e discussão do texto “Química e Biologia nos ajudando a compreender a “Cor da Pele”
Celebração	Leitura e discussão conjunta do texto “Milionário do Sonho”, do artista Emicida.
Compromisso	Reflexão sobre frases racistas e elaboração de planejamentos sobre questões étnico-raciais para aula de Ciências
Oficina “Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfretamento necessário”	
Momento	**Descrição**
Memória	Explicitação e discussão sobre a produção dos planejamentos sobre questões étnico-raciais para a aula de Ciências.
Sensibilização	Dinâmica das Imagens
Aprofundamento	Leitura e discussão do texto “AIDS: uma doença de homossexuais?”
Celebração	Imagens de Joann Santangelo – um ensaio fotográfico de pessoas com o vírus HIV.
Compromisso	Elaboração de um planejamento para aula de Ciências que busque trabalhar com o enfrentamento da LGBTQAI-fobia
Oficina “O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos”	
Momento	**Descrição**
Memória	Ouvir e debater sobre os planejamentos elaborados.
Sensibilização	Pedir para que os estudantes tragam de casa alguns saberes populares; discutir sobre a

	origem dos saberes
Aprofundamento	Texto: Saberes tradicionais e saberes científicos: um território de disputas
Celebração	Leitura e discussão do texto “O adeus da sombra”, de Mia couto
Compromisso	Produzir micro-contos que problematizem a discussão entre os saberes tradicionais e científicos.

Fonte: o autor

As aulas do terceiro momento buscaram a relação entre conhecimentos científicos específicos da cultura escolar e os conhecimentos da Educação em Direitos Humanos. Ao final de cada tema foi pedido aos estudantes a elaboração de planejamentos de Ensino-aprendizagem. Dessa forma, como atividade de compromisso, os estudantes elaboravam futuras aulas e, a partir da seleção de conteúdos específicos de suas disciplinas, tentavam pedagogizar esses conteúdos com o viés da Educação em Direitos Humanos apresentado pelo curso. É importante destacar que pela extensa quantidade de material produzido durante a nossa ação optamos por utilizar apenas o planejamento elaborado como trabalho final do curso.

Apresentado no quadro 8, nosso último momento foi a elaboração e apresentação de planejamentos de ensino-aprendizagem para a Educação Básica. É preciso deixar claro uma distinção, o ciclo de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos foi pensado em três momentos fixos. Porém, é possível chamar de 4º momento da ação a elaboração/apresentação de trabalhos sobre temas propostos e sorteados. Esse momento pode ser percebido de maneira transversal ao ciclo de oficinas, uma vez que se pediu a produção dos planejamentos de ensino-aprendizagem em nosso quinto encontro. Cada aula do terceiro ciclo foi uma possibilidade de diálogo sobre o trabalho final. Foram elaborados, durante a disciplina para apresentação final, planejamentos que seguem os temas: Saberes populares e saberes científicos; questões étnico-raciais; questões de classe social e trabalho; gênero e enfrentamento do machismo; sexualidade e enfrentamento da LGBT-Fobia; Ciência e Religião; e preconceito por origem geográfica.

Quadro 8: Os planejamentos de Ensino-aprendizagem

Teorizando a prática e praticando teorias	
Tema/ Sigla de codificação	**Estratégia sorteada/ planejamento apresentado**
Saberes Populares e saberes científicos	Estratégia CTS-ARTE/ “Diálogos entre os saberes tradicionais e científicos – através da produção do sabão de coco de babaçu”
Questões Étnico-Raciais	“Estratégia CTS-ARTE/ “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades quilombolas”
Questões de Classe Social e trabalho	Oficina pedagógica/ “Pobreza e trabalho: discussão sobre as diferenças de classes no ensino de Ciências”
Gênero e enfrentamento ao machismo.	Oficina pedagógica/ “Questões de gênero e um ensino de Ciências que combate o machismo”
Sexualidade e enfrentamento da homo-lesbo-trans-fobia.	Produção de Material didático/ “Sexualidade em direitos humanos: combate à discriminação aos homossexuais”
Ciência e Religião	Oficina pedagógica/ “Ciência x religião”
Preconceito de Origem Geográfica	Oficina pedagógica – “preconceito de origem geográfica”

Fonte: o autor

Nossa ação formativa de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos pode ser entendida, assim, a partir dos seguintes encontros:

- Encontro 1, Oficina “Olhares sobre a (in)diferença”
- Encontro 2, Oficina “Repensar a Cultura”
- Encontro 3, Oficina “i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos”
- Encontro 4, Oficina “Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências”
- Encontro 5, i) Atividade a partir da leitura de um texto jornalístico; ii) definição dos grupos de trabalho e de seus respectivos temas

- Encontro 6, Oficina “Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência”
- Encontro 7, texto “Território geográfico e seus preconceitos” e oficina 6 - “Questões Étnico raciais ”
- Encontro 8, oficina “Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfretamento necessário”
- Encontro 9, CTS-ARTE - abordado a partir de apresentação em slides e leitura de texto
- Encontro 10, oficina “O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos”
- Apresentações de trabalhos finais (Planejamentos de Ensino-aprendizagem)
  - Saberes tradicionais x saberes científicos – trabalho de Lara, Isabel e Raquel
  - Racismo e Questões Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, trabalho de Acácia, Soraia e Rafaela
  - Pobreza e trabalho: as discussões sobre diferentes classes sociais no ensino de Ciências, Carolina e Liz
  - Sexualidade e combate à homo-lesbo-transfobia, trabalho de Clara e Renata
  - Questões de Gênero e uma Educação em Ciências que combata o machismo, trabalho de Ana e Carla
  - Preconceito por origem geográfica e seu enfrentamento a partir de aulas de Ciências, trabalho de Fernanda e Beatriz
  - Ciência e religiosidade; enfrentamento dos preconceitos por origem religiosa no Ensino de Ciências, trabalho de Jorge e Ângela

Os conteúdos das oficinas elaboradas estão detalhados no Apêndice D. Parte desse material foi publicado no formato de livro em Oliveira e Queiroz (2015). Além disso, a descrição detalhada das aulas também está disponível através do registro contextualizado em áudio no Apêndice E.

Tendo apresentado a intervenção de nossa pesquisa-ação, reforçamos o diálogo entre nossa proposta e o modelo de oficinas elaborado por Candau et. al. (1996); Candau et. al (2013) e analisado por Andrade e Lucinda (2011). A partir dessas elaborações teórico-práticas e de exemplos construídos, ao longo de uma

história de pensamento e ação em prol da defesa dos direitos humanos e da formação de professores, que construímos nossa prática. Considerando como realizada a apresentação da elaboração de nossa proposta, a próxima seção será dedicada a discutir sobre percepções obtidas a partir da gravação contextualizada de nossa ação/investigação e das entrevistas com os licenciandos colaboradores.

4.2 - Da implementação

A seção IV.2 possui amplo diálogo com o objetivo de conhecimento desta tese: Analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos. De modo a tornar mais acessível a análise dos dados, uma vez que uma tese com essas características possui um volume de dados demasiadamente extenso, optamos pela divisão do corpus em 4 episódios.

- Episódio 1 – A intervenção na voz dos participantes. O primeiro episódio foi delimitado a partir do agrupamento de fragmentos textuais que possuem um conteúdo explícito sobre a intervenção realizada no ambiente universitário – no caso, a elaboração da disciplina Cultura Brasileira e Questões Étnico-raciais.
- Episódio 2 – Família e relatos pessoais. O segundo episódio agrupa a percepção dos colaboradores sobre questões familiares e algumas histórias ocorridas durante a vida dos colaboradores e relatadas durante as aulas e/ou entrevistas.
- Episódio 3 – Sexualidades em debate. O terceiro episódio surge a partir do agrupamento de fragmentos textuais que possuem como conteúdo informações referentes à sexualidade e LGBT-Fobia. O episódio registra a existência de uma das questões conflituosas que surge em nossa intervenção.
- O Episódio 4 – A docência em Ciências. O quarto episódio surge a partir do agrupamento de fragmentos textuais (tanto da áudio-gravação em sala, quanto da entrevista), que possuem reflexões sobre a docência e informações sobre como a nossa ação formativa contribui/contribuiu para

pensar sobre “Ser professor” e sobre a relação dos professores de Ciências com os conteúdos conceituais e os valores sociais.

A busca por facilitar a relação existente entre o material textual dos Anexos e Apêndices e a análise feita neste capítulo estimulou a criação de alguns descritores e, sua explicação faz-se necessária.

Os códigos foram criados a partir da seguinte estrutura:

[Xnúmero YY Lnúmero]

X poderá ser a letra A, referindo-se à aula, ou a letra E, referindo-se à entrevista.

Quando aparecer a letra A, em seguida aparecerá um número que indica a posição desta aula na transcrição. No caso das entrevistas o número se faz desnecessário – uma vez que as entrevistas poderão ser identificadas pelo código do entrevistado.

YY - Representa o código do falante:

AA Ana; AC – Acácia; AN – Ângela; RA – Rafaela; RQ – Raquel; CR – Carolina; LZ – Liz; RE – Renata; JO – Jorge; CL – Clara; LA – Lara; FE – Fernanda; SO – Soraia; IS – Isabel; CA – Carla; BE – Beatriz; P – Professor

Caso exista uma situação de diálogo, dois códigos serão apresentados separados por vírgula (,).

Por fim, a letra “L” precederá o número da linha que indica o começo da fala.

Exemplos fictícios:

[ERAL25] – Fragmento textual localizado na linha 25 da entrevista com a estudante Rafaela

[A11.5LAL180] – Fragmento textual pronunciado pela estudante Lara e localizado na linha 180 da transcrição da aula 11, seção 11.5.

[A2CL,FEL10] – Fragmento textual que representa diálogo entre Clara e Fernanda localizado na linha 10 da transcrição do áudio do nosso segundo encontro.

Por fim, no Episódio 4 utilizaremos a seguinte codificação aos planejamentos de ensino-aprendizagem elaborados:

Saberes populares e saberes científicos [SP]; Questões étnico-raciais [ER]; Questões de classe social e trabalho [CS]; Gênero e enfrentamento ao machismo [GM]; Sexualidade e enfrentamento a LGBT-fobias [SS]; Ciência e religião [CR]; preconceito por origem geográfica [OG].

É importante destacar que optamos pela não adequação da linguagem falada à linguagem padrão, ou seja, as transcrições serão permeadas por uma escrita muitas vezes próxima da linguagem oral, expressando sotaques, gírias e etc.

4.2.1 - Episódio 1 - A intervenção na voz dos participantes

A intervenção pedagógica como motor das falas dos estudantes é o que abordaremos nesse episódio. A escolha dessa categoria temática deu-se por acreditarmos que nossa ação é integrada à comunidade, buscando-se assim questionar aos estudantes como eles perceberam algumas questões. As subcategorias emergiram a partir das respostas aos seguintes questionamentos: a) Você fez a disciplina “Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais”... poderia me contar um pouco do que mais te marcou nas discussões?; b) Me diga um ponto de discussões que a disciplina levantou e que você discorda; c) Me diga um ponto de discussões que a disciplina levantou e que você concorda; d) Me diga algo que a disciplina te ajudou a repensar. Apesar do corpus da análise ser formado tanto pela gravação em áudio das aulas quanto pelas entrevistas, nesse episódio predomina a gravação das entrevistas.

Sendo assim, foi possível perceber a existência de estudantes que falam sobre si, num intuito de auto-reflexão e os que falam sobre os não presentes, buscando reflexões sobre o contexto vivido. Essa situação possibilitou o surgimento de duas categorias. C1 – A voz dos estudantes sobre eles mesmos; C2 – A voz dos estudantes sobre os não presentes.

Categoria 1 - Voz dos estudantes sobre eles mesmos (C1)

A categoria voz dos estudantes agrupou fragmentos textuais que indicavam um processo de auto-reflexão e, assim, possibilitou o surgimento das subcategorias C11 – Resistência ao apresentado pela ação; C12 – Falas de transformação e C13 – Falas de Co-formação.

A subcategoria C11 – Resistência ao apresentado pela ação – surgiu a partir de falas dos estudantes que ainda não se sentem confortáveis com alguns dos valores apresentados na aula. Uma subcategoria como essa é importante para nossa investigação-ação porque mostra o caráter democrático do processo de formação vivido. Um estudante que se sente confortável em explicitar para o professor, também entrevistador, que uma determinada ideia não é consensual, exercita o diálogo e só o

faz porque se sente à vontade. Duas concepções, na fala das estudantes, apresentaram maior resistência: questões sobre criminalidade e sexualidades.

Acácia explicitou sobre sua resistência à questão da criminalidade:

> Eu até ... vou ver, uma crítica assim dizendo... ah, não sei se eu vou saber usar as palavras... não existe mais bandido... pessoas... é não é assim, bandidos, assassinos... eles apenas foram que excluídos da sociedade. Eles foram – é... não tiveram as oportunidades. Eu entendi que eles cometem isso, mas eles foram uma vítima... uma vítima da sociedade. Aí essas questões... pra muitos casos eu acho que é certo. Muitas pessoas não têm a oportunidade, vão pra caminho errado... Mas casos assim... como o de assassinatos, que envolvem a pena de morte, eu acho que tem assim as exceções... Mas eu acho que tem pessoa que é ruim... mesmo e por isso que eu não concordo às vezes. [EACL108]

Não distante da fala de Acácia esteve a fala de Lara:

> (25 seg) eu acho, eu acho mais, no caso de punição de pessoa que fez crimes perversos... eu sou contra a pena de morte no caso lá daquele homem na Indonésia que por tráfico de drogas o cara matou o outro lá, mas eu acho assim... essa questão... uma pessoa cometeu um crime e ela tem que ser tratada de uma forma... tem que ter – por mais que seja humano, ela tira vida de uma pessoa... sem nenhum remorso... sorrindo, né? Você ainda tem que tratar bem ela, né? Não pode ficar desprezando... por mais que seja um pecado – tem sempre um jeito de melhorias... acho sabe né... não é justo... esses tipos de coisas com essas pessoas que fazem tanto mal à sociedade. [ELAL107]

Ambas demonstram que questões sobre a prisão de criminosos e violência urbana foram conflituosas e discordantes entre o apresentado em sala pelo proponente da ação e seus valores pessoais. A forma pela qual as estudantes se expressaram demonstrou, para nós, que elas sabem o que o entrevistador gostaria de ouvir, mas reforçaram a não concordância, deixando claro a existência de princípios de resistência, nessa questão, até entre os estudantes que foram solícitos à entrevista.

A estudante Fernanda também apresentou um discurso de resistência no que se refere à questão da sexualidade não heteronormativa. Sua fala retratou o conflito entre aquilo que a estudante acreditava e também o que ela imaginava ser o certo a ser dito em uma entrevista com as características daquela vivenciada.

> A questão (risos), ah, sei lá, professor... é tão, assim, é meio que um impasse, marcou sobre a homossexualidade e sobre a religião... até então eu não aceitava... agora eu aceito – só que a questão do aceitar eu aceito, respeito e tudo, mas só que ainda tem aquela barreira, sabe, sei lá, tipo um filho, aceitar um filho homossexual, mas assim... não por causa da homossexualidade, mas a gente vê tanta violência contra a homossexualidade que eu tenho medo disso... até às vezes tem um colega, né, seu orientando, eu fico falando pra ele – "fulano", cuidado... "fulano", cuidado... e da religião eu não conheço e li poucas coisas sobre o Candomblé e acho que assim de tanto o povo falar fica o preconceito... magia negra, essas coisas... aí eu

> tenho um certo afastamento, sabe. [...] Aí quando a gente vai escrever qualquer coisa eu fico batendo naquela tecla de quando a gente começou os estudos... aí eu “ah... como é que eu vou falar de uma coisa que eu não sei se eu vou conseguir”, porque eu tenho minha posição e tenho minha religião e tal... mas e tem lados da homossexualidade e da religião também que eu não concordo – tipo a mulher lá que tava na cruz... eu não concordei com aquilo. [EFEL63]

A estudante também mostrou discordâncias no que se refere a questões de hierarquia cultural:

> Ah, eu nem sei, professor... ah, lembro da questão do funk, porque tem aquele proibidão e pra mim ... não é cultura... – um dia eu vi na televisão... mas pra mim ... não é cultura. – eu vi no “profissão repórter” uns meninos assim de uns doze anos com umas músicas bem pornográficas, aí eu lembrei que você tinha falado que funk é cultura, mas isso não é cultura. [EFEL156]

Fernanda deixou explícito, durante toda a entrevista, que discordava de muitos pontos, porém, sentia-se representada pela disciplina no que se refere a questões étnico-raciais – questão abordada posteriormente.

Acácia, Lara e Fernanda reforçaram, com seus discursos, o caráter democrático e não impositivo da ação didática, ou seja, a construção de um espaço para discussões no qual o professor apresentou uma gama de valores sobre diversos pontos, mas que não houve uma exigência de concordância condicionada à avaliação da disciplina. Essa questão é reforçada pelo fato de as três estudantes aceitarem colaborar com a entrevista, mas apresentarem posicionamentos de discordância.

Já a subcategoria C12 – “Falas de transformação” - emergiu a partir da ordenação de fragmentos textuais que apresentam um sentido de mudança.

Foi possível perceber, no discurso sobre a intervenção formativa, falas de Acácia, relatando questões sobre Machismo e Racismo, abordadas durante a disciplina, que contribuíram com sua vida pessoal:

> Sobre os grupos minorizados “teoricamente” que a gente apresentou... assim, me marcaram por serem assuntos relevantes e interessantes de se trabalhar em sala de aula. Racismo, as discussões sobre o racismo, sobre homossexualidade e o próprio machismo – que eu descobri que eu tinha um pouquinho, mas então nada sério. Mas assim, temas que eu vejo... que eu presenciei na minha vida e na minha família. Não vou mentir, meu pai é, minha avó é muito racista e ela é negra, negra assim, filha de brancos com negros, isso... Eu, às vezes, entro até em conflito com meu próprio pai (risos). [3s] É que a disciplina me abriu muito... fez eu discutir de forma coerente – eu... não vamos dizer coerente... Com bases teóricas! O senhor me deu uma grande base teórica e é isso, (risos). [EACL120]

A fala de Ângela também marcou uma dimensão de transformação e a estudante reforça isso, também a partir de questões pessoais:

> (6 seg) são determinados conceitos que eles estão, eles nos são ditos nas entrelinhas, e... se você não para pra analisar você não consegue saber o que tá dizendo, é, – eu nunca tinha parado pra observar isso, e a partir desse ponto dá pra você fazer outras analogias, dá pra você tentar fazer outras analogias, no seu dia a dia, (5 seg) antes eu vou conseguir dar exemplos, (8 seg) acho, isso me ajudou a refletir e voltar ao meu pai... [EANL261]

A relação de Ângela com o pai esteve presente em muitos momentos durante a sua entrevista, assim como as relações familiares e a interação entre o que era abordado na ação pedagógica e na vida de cada licenciando colaborador.

Clara disse que a intervenção torna as pessoas melhores porque ensina a valorizar os outros. “Assim... eu gostei muito da disciplina na parte que você melhora. Você se torna uma pessoa que valoriza os outros. Uma pessoa inteligente... como posso dizer. A disciplina me reeducou” [ECLL146].

Já Isabel demonstrou que a disciplina influenciou na sua relação com o seu esposo:

> Marcou... as discussões levantadas em sala de aula, aí, quando eu vejo algum tipo de preconceito já fico atenta e já, e vou intervindo de algum modo, viu, porque antes eu ficava na minha – eu vejo até meu marido... em relação a alguns preconceitos... em relação à religião, questão de, é... homofobia é... E assim eu estou tentando ter algum diálogo, pra tentar ir abrandando esse preconceito, porque antes não... eu ficava só quieta, não prestava atenção nesses preconceitos dele... eu ficava no meu canto... não prestava atenção no preconceito, aí hoje em dia eu já olho assim e já vejo que tem um preconceito ali naquelas palavras. [EISL55]

Entretanto, Isabel também reforçou a questão da reflexão sobre sua futura ação como professora:

> A questão de intervir em sala de aula quando tiver alguma discussão em relação a preconceito por cor, por questão sexual, em relação a isso que me marcou mais (4 seg), e a questão de valorizar esse aqui... e valorizar a questão da mulher negra pela questão da beleza natural que ela tem... porque cada um tem a padronização de beleza.... o povo tem essa padronização, e eu aprendi também a valorizar a questão da diferença, sotaque, sua região, seu modo de se expressar né, se não? [EISL77]

Em um momento posterior Isabel disse: “Essa questão da utilização desses conceitos na graduação é importante para os professores que estão sendo formados... para levar esses aprendizados, essas discussões, para sala de aula e a questão de trabalhar os direitos humanos é importante...”. [EISL130]

Entre as falas do estudante Jorge foi possível perceber que a questão das piadas, bastante debatida com o estudante durante as aulas, foram repensadas. Ele disse:

> Ah, o que mais me marcou foi a questão das mensagens que a gente tenta passar... do cuidado de ter pra reproduzir o preconceito e tal... pra repensar sobre as atitudes, os atos, sobre até mesmo a fala, sabe?... porque a gente – eu não sabia que a gente poderia reproduzir mesmo, por exemplo, nos negócios lá das plaquinhas lá... aí eu não sei nem se os alunos queriam repassar aquela imagem de preconceito, né? Aquela mensagem, além de humilhar e tal né? Talvez eles pensassem "ah eu vou só fazer graça aqui"... talvez eles tiveram, não tiveram a (4 seg), não conseguiram interpretar o que realmente eles estavam passando ou talvez até fizeram por maldade mesmo, né? [EJOL190]

Em seguida, o estudante comentou sobre um vídeo indicado para assistir em casa na nossa segunda aula: "O riso dos outros". O estudante disse:

> Ajudou a repensar? Atitudes, piada. [...] Porque eu tava até, você assistiu aquele vídeo no youtube bizarr,o né (O riso dos outros – indicação do texto). [...] Então... porque às vezes a gente reproduz o preconceito na piada, né... aí tenta minorizar na piada o indivíduo – e a piada ela sempre tem um alvo, né, e o alvo é a minoria... e no caso dá pra fazer piada sem ofender o outro que já tá ali, se colocando no lugar do outro, você – ah isso não é muito engraçado assim. [EJOL224]

Lara também apresentou que a intervenção contribuiu com sua formação na dimensão pessoal – repensando práticas. Ela relatou que está evitando reproduzir alguns discursos que reforçam violências:

> Tipo assim... antes de fazer a disciplina... antes de ter as discussões... eu pensava assim "não, se lasque" né... porque "eu não tô nem aí com quem faz esse tipo de coisa", "eu quero mesmo é que morra", né... eu pensava assim e hoje... por mais que eu discorde, mas eu não falo esse tipo de coisa... [ELAL119]

Outro ponto destacado por Lara referiu-se à sexualidade. Em sua reflexão a estudante apresentou que:

> É a questão de sexualidade... ajudou a repensar... sobre porque, por mais que não tinha aquela coisa – "eu sou preconceituosa, eu sou homofóbica", mas eu ficava pensando assim "ah.. eu aceito, mas é estranho eu ver o homem... o homem se beijando... quando passa uma mulher com mulher se beijando". Isso... eu achava estranho e com a disciplina me ajudou a repensar bastante... muito nisso... e hoje eu não faço mas isso, né. Essa questão de sexualidade. [...] É... assim... tem aquela coisa assim e ficar calada, né. E assim... aceitar mas não criticar as outras pessoas, eu acho. [ELAL134]

Por fim, trazemos a fala de Rafaela, que nos ajudou no encerramento dessa subcategoria e na apresentação da próxima. Assim, Rafaela deu ênfase à importância de defender questões que não são apenas suas. Ou seja, por exemplo, que negros

lutam contra o racismo, mas que não se preocupam em repensar questões de gênero, ou mulheres que se reivindicam feministas, mas que não se sensibilizam pela questão étnico-racial. A estudante disse:

> O que mais me marcou eu creio foi o fato de você se indignar com uma coisa mesmo não sendo a sua causa... porque na verdade eu gosto da área de Direitos Humanos, mas na disciplina... ela me fez ter uma maior reflexão sobre – muitas vezes você se indigna mais com alguma coisa que você defende, que é da sua área, mas a disciplina... ela fez assim... olhar a diferença... não por você ser lésbica, ou você ser negro só porque você é que você vai se indignar, mas você como cidadão qualquer... [ERAL47]

A reflexão é pertinente e mostra não só uma forma de pensar sobre o curso, como também uma luta por alguma causa específica de forma afastada de um pensamento hegemônico. É nesse sentido que a próxima categoria, C13 – Falas de Co-formação, precisa ser vista com cuidado.

Chamamos "Falas de co-formação" porque em um determinado momento, para um tema específico, um estudante poderá agir como co-formador, entretanto, isso não nos dá garantia do desenvolvimento de uma "solidariedade universal" (CORTINA, 2005, p.192).

Falas como:

> É que eu acho muito... a pessoa que tem preconceito contra os negros – você viu lá no jornal, um jovem branco que matou seis pessoas, o jornalista ficou repetindo o tempo todo... tu acha que se fosse negro ele ia ficar repetindo que era um jovem negro? Aí eu fico pensando viu? [...] Eu acho porque pra eles... eles queriam dizer que aquilo era só coisa de negro, eles até disseram assim "que lá nos Estados Unidos... aí eu fiquei, "sim, por que o branco? é só o negro que faz esse tipo de coisa, então? [EFEL170]
>
> Assim, essa questão do negro... eu já batia nessa tecla faz é tempo... a questão de religião e a questão da homossexualidade... assim... mudou um pouco a minha realidade, mudou um pouco sobre pensar sobre essas realidades [...] Porque, assim, porque hoje eu não procuro julgar, eu procuro conhecer, depois que eu vou ver assim se vale a pena ignorar ou não porque até então o que eu não tinha interesse de conhecer eu ignorava e depois da disciplina eu já fui ler sobre o candomblé, já fui ler sobre a homossexualidade, já li textos de homossexuais, já vi vídeos, por isso me abriu mais. [EFEL179]
>
> Teve muito, mas principalmente os saberes populares e científicos da geração, né? Eu concordo muito, muito mesmo... eu acho que é muito válido porque a ciência, o científico, assim... não seria nada se não fossem os saberes tradicionais, né, e também ...o que mais (4 seg)... mulheres na ciência – porque isso não tem nada a ver, dizer que só homem pode fazer ciência acho que é isso, eu concordava antes e que depois reafirmou. [ELAL127]

São falas que explicitaram a identidade de Fernanda com a causa Étnico-Racial e a de Lara com a questão dos Saberes tradicionais, entretanto, essas falas isoladas de todo um contexto só podem ser utilizadas para afirmar a existência de uma

solidariedade pautada em um individualismo, uma vez que, para as respectivas questões, as estudantes eram pertencentes aos grupos marginalizados. Ou seja, pelo fato de estas estudantes se sentirem pertencentes aos grupos, respectivamente, mulheres negras e mulheres campesinas, não podemos afirmar que há um discurso de solidariedade, mas de empoderamento.

A presença desses fragmentos textuais nessa subcategoria ocorre uma vez que seus discursos, durante as atividades da ação, estabeleceram princípios de co-formação. Eles colaboram com o mediador na formação dos demais sujeitos.

Categoria 2 - A voz dos estudantes sobre os não presentes (C2)

A segunda categoria que emergiu nesse episódio foi C2 - Voz dos estudantes sobre os não presentes, e buscou agrupar as falas dos estudantes que estabelecem reflexões, durante as entrevistas, sobre colegas não presentes. Dessa forma, surgem subcategorias que se referem, assim como na categoria anterior, a resistências sobre valores apresentados durante o curso. São elas: C21 – Resistências à discussão sobre sexualidade e LGBT-fobia apresentada pela ação; C22 – Resistências à discussão sobre gênero e machismo apresentada pela ação.

A subcategoria C21 agrupou falas de resistência ao que foi feito na intervenção. Nesse contexto, Clara relatou a pressão que recebeu da estudante Raquel

> Tinha alguns colegas, algumas meninas da turma que, essa questão da homossexualidade foi uma dificuldade por causa da religião... eu não sei se elas... se elas, ou se elas não desmascararam, ou falaram que “não, é assim” ou se elas tiverem outro pensamento através da disciplina... Porque eu vejo muito “Isso é muita coisa do demônio” que isso “isso não pode”... aí eu fico, acabo chocada... assim, com certas palavras que eu ouvi, sabe? E eu não vejo que isso é dessa forma. Assim... por eu ser religiosa eu não devia não, mas”. [EACL230]

Acácia, assim como Clara, falou sobre a atitude de Raquel no que se refere às discussões sobre sexualidades.

> Eu digo pelo convívio... a Raquel... eu não sei se ela fez entrevista, ela estudou comigo e eu vejo como que ela é... ela é muito mesmo... ela pode te falar aqui na frente, mas pelo convívio que eu tive com ela eu acho que ela não mudou muita coisa não em relação a isso. [EAC266]

E Ângela reforçou um olhar sobre Raquel a partir das falas:

> Eu acredito que ainda falta um pouco de ela saber lidar com essas situações... há preconceito ainda, há. Principalmente... a situações mais explícitas de homossexualidade. Ela tenta lidar com a situação

> só que ao mesmo tempo ela fica um tanto presa pelas questões religiosas. [EANL177]

Parte das estudantes se dedicaram a falar da situação conflituosa que ocorreu em sala quando a estudante Raquel foi sorteada para fazer um trabalho sobre Sexualidades e LGBT-Fobia, entretanto, Clara, uma das envolvidas diretamente com a situação, dedica parte da entrevista para explicar o ocorrido com Raquel.

A estudante disse:

> Ela não me explicou, mas eu imagino... assim, eu achava, mas acho que isso foi verdade porque minha colega falou. Ela disse que não faria o trabalho com a gente porque eu não iria fazer o trabalho e iria deixar nas costas dela, além disso, ela disse que era um 'trabalho besta' e que aquele trabalho ia além dos princípios dela. Nessa hora eu falei pra ela 'você não está fazendo a disciplina? Porque você é muito preconceituosa. Você é uma pessoa besta, burra e uma pessoa que não tem princípios. Você não gosta de ser reeducada. Aí ela falou assim "por que você está falando que eu não posso ser reeducada?" E eu disse "A gente só se torna uma pessoa reeducada quando a gente aprende e põe na prática e isso você nem tentou".
> Isso ela me falou quando eu tava pensando o que ia fazer. Depois da apresentação ela chegou pra mim e disse "Clara, parabéns! Eu não sabia que você ia se tornar essa pessoa, que todo mundo te elogiou... eu me arrependi de não ter feito o trabalho com você". Principalmente quando ela viu os comentários do facebook que ela falou que se arrependeu. Mas aí eu falei pra ela... eu sou muito realista e falo logo na cara "posso até te perdoar da boca pra fora, mas do coração, não! Porque você é essa pessoa arrogante. Como você diz que prega a palavra de Deus se você tem esse preconceito e esse ódio com seu irmão? Nós somos iguais, feitos da mesma matéria! Por que você não quis fazer o trabalho? Uma pessoa que na puberdade descobriu os seus sentimentos não tem culpa daquilo ali! Ela é igual a você! Você descobriu que tem sentimentos por homens, mas uma pessoa que tem uma orientação sexual ela vai descobrir que vai ter sentimentos pelo mesmo sexo que o dela ou o oposto". Mas aí eu falei isso pra ela e disse: "eu tenho certeza que o mesmo Deus que eu sigo é o seu e hoje eu sou uma pessoa que pode conversar com todos e você não. Você não aprofundou, não leu, não fez as entrevistas... não conversou com as pessoas. Quando você conversa, cara a cara, você entende ela. Você só foi pela conversinha de fulano... só foi observando, olhando... Você não pode julgar alguém pela aparência... tem que fazer amizade e só depois disso que você tem o direito de julgar, entendeu? [ECLL153]

Outra estudante que teve seu nome citado em entrevista foi Soraia. Ângela confessou:

> E eu também não percebi mudança na Soraia, a "pretinha", eu também não percebi mudança nela. [...] Ela não conseguiu ver a importância dessa disciplina no curso em si... ela não conseguia ver a importância disso e ela não acredita que através dessa disciplina as pessoas podem reformular os seus conceitos em relação à homossexualidade, em relação a pessoas negras, em relação aos índios, em relação a pessoas com determinados estigmas, nazista,

> coisa do tipo. Ela não consegue ver isso, ela não consegue ver essa disciplina como uma disciplina transformadora. [EANL193]

A fala de Ângela sobre Soraia foi ampla, podendo estar em nossas duas subcategorias, entretanto, ela cita diretamente a questão da homofobia e por isso a manteremos nesta categoria. Já a situação de Raquel é específica no que diz respeito a sexualidades.

No que se refere à subcategoria C22 - "Resistências à discussão sobre gênero e machismo apresentada pela ação" - temos como base a percepção de Lara sobre momentos após a presença do professor. As falas a seguir reforçaram a sua percepção sobre o tema:

> É... tinha muito isso... questão de um dia depois da aula o machismo, a gente chega mais cedo... aí tinha muito isso... "ah eu mesmo não tenho nada contra, mas é feio mulher fazer isso, mulher fazer aquilo"... então teve muito isso aí. Eu sempre ficava prestando atenção às discussões que tinha com os alunos e no machismo teve mais... você entendeu... – porque a gente discutiu questões raciais, geográficas, né?! O que mais teve essas opiniões contraditórias foi a questão do machismo. [ELAL77]
>
> Assim... só que não tem uma questão, assim... porque o machismo está impregnado em muitas pessoas, então... por mais que que a gente via que teve opiniões contrárias de muita gente sobre homossexuais, sobre bissexuais, assas coisas assim... a gente via que era por causa do machismo, entendeu? [ELAL85]

A seleção do primeiro episódio possibilitou uma visão ampla de como os colaboradores que se propuseram a dar entrevista perceberam a intervenção realizada. A disciplina elaborada buscou atuar na formação professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. A seleção de fragmentos textuais para o Episódio 1, que chamamos de "A intervenção na voz dos participantes", possibilitou perceber que os entrevistados se pronunciaram em duas direções: a reflexão sobre si e sobre suas vivências, e a reflexão sobre os colegas de turma e a sua interação com a disciplina. Esses dois caminhos permitiram a elaboração de duas categorias e cinco subcategorias:

- Categoria 1 – A Voz dos estudantes sobre eles mesmos
  - Subcategoria 1 – Resistência ao apresentado pela ação
  - Subcategoria 2 – Falas de Transformação
  - Subcategoria 3 – Falas de co-formação
- Categoria 2 – A voz dos estudantes sobre os não presentes

- Subcategoria 1 – Resistências a discussão sobre sexualidade e LGBT-fobias
- Subcategoria 2 – Resistências a discussão sobre gênero e machismo

A primeira categoria deste episódio permitiu que percebêssemos a resistência dos estudantes que se propuseram a falar, principalmente no tocante aos temas criminalidade e sexualidade. Ambas as discussões foram feitas em sala de aula, respectivamente no primeiro e oitavo encontro. A discussão sobre criminalidade foi abordada de forma superficial e, a partir dos relatos das entrevistas, acreditamos ser possível uma reestruturação do primeiro bloco de oficinas incluindo uma oficina para debater exclusivamente sobre violência urbana, criminalidade e Direitos Humanos. Essa reflexão faz parte do processo da Pesquisa-ação no qual projetamos ações futuras e avaliamos a ação realizada.

Entretanto, o tema sexualidade e LGBT-fobia teve um encontro dedicado exclusivamente a ele, além de ter tido um trabalho final relativo ao tema. Esse espaço mais amplo de vivências e discussões possibilitou, além dos usuais discursos de resistência ao tema, discursos de transformação. A segunda subcategoria agrupou falas de transformação, relatadas na voz dos entrevistados, sobre os temas: machismo, racismo e sexualidades. É importante destacar que a maioria dos discursos esteve centrada na figura dos indivíduos – transformações pessoais –, e na relação direta dos estudantes com seus familiares. Nesse episódio, Isabel pronuncia a única fala que estabelece reflexões sobre as transformações motivadas pelo curso e uma futura ação docente. Outro ponto importante de ser destacado é que as falas que poderiam ser categorizadas como de “co-formação” apresentam um aspecto individualista, ou seja, Lara, estudante crescida na fazenda, enfaticamente valoriza aspectos dos saberes populares, assim como Fernanda, autodeclarada como negra, valorizando aspectos do combate ao racismo.

A segunda categoria nos permitiu refletir sobre a ação dos estudantes fora das situações de sala de aula, âmbito de nossa pesquisa-ação. Assim, ficou evidente que, além da existência de resistência a alguns temas trabalhados na sala de aula, essa resistência também ocorria logo após a aula e durante a semana. Clara, Ângela e Lara trazem esse ponto de vista. Dentre o relatado, os temas recorrentes foram sexualidade e LGBT-fobia, gênero e machismo.

A leitura das falas dos estudantes entrevistados – no tocante ao Episódio 1 – que buscou relatar as reflexões dos participantes durante o processo de intervenção,

nos mostra que urge, para pensarmos sobre a nossa hipótese, uma leitura mais detalhada de aspectos sobre: 1) a relação familiar e relatos de histórias de vida ou de questões pessoais, trazidas pelos estudantes, 2) um destaque ao tema sexualidades e LGBT-fobia e, por fim, 3) destaque a questões relacionadas à docência – pouco evidentes na fala dos entrevistados nesse primeiro episódio. Dessa forma, nossos próximos episódios serão voltados para o debate desses aspectos de grande relevância para nossa pesquisa-ação.

4.2.2 - Episódio 2 - Família e relatos pessoais

Alguns estudantes trouxeram para o momento da intervenção relatos de violações sofridas e presenciadas em casa, assim como a tolerância a violações em prol de um "bom convívio". Também foram percebidos discursos de enfrentamento das violações – que se tornaram intoleráveis para eles ao longo do processo. Emergiram, assim, a partir da relação construída, duas categorias e cinco subcategorias: A categoria C1 - O mundo percebido; as subcategorias C11 - Na pele; e C12 - Com outros. A categoria C2 - Ação no mundo; e as subcategorias C21 - Silenciamento; C22 - resistência a questões de Direitos Humanos; C23 - Transformação/enfrentamento. As categorias e subcategorias dialogam com dois aspectos importantes à formação do professor como Agente Sociocultural Político que são: a interpretação da realidade e o posicionamento diante da interpretação da realidade, no que se refere ao âmbito familiar. O Episódio "Família e relatos pessoais" é também um alerta para entendermos que um processo de intervenção educacional, como o elaborado, dialoga com as subjetividades dos estudantes, vivências, pressões e consensos familiares.

Categoria 1 – O Mundo percebido (C1)

CANDAU et. al.(2013) afirmam que o ato de formar o educador como um Agente Sociocultural e Político está relacionado com o desenvolvimento de uma compreensão crítica e ativa sobre a realidade, além de estimular no educador uma revisão de seus valores, comportamentos e atitudes. Assim, as subcategorias C11 e C12 emergiram a partir de discursos sobre percepção dos conflitos e assimetrias de poder vividas na pele e na interação com outros-diferentes.

A subcategoria C11 – "Na pele" iniciou-se com um fato ocorrido durante o primeiro momento de aula, quando a estudante Acácia trouxe a relação da percepção

de violações de Direitos Humanos em ambientes familiares: “somos criados reproduzindo falas que reforçam preconceitos” [A1ACL106]. Os temas machismo e homofobia no ambiente familiar foram recorrentes. Acácia em sua entrevista retomou suas vivências familiares e estabeleceu reflexões sobre a elaboração de estereótipos machistas em sua criação:

> Pouquinho... acho que pela minha criação. Meu pai é muito machista... Mas não assim... meu pai é machista, TOTALMENTE... preconceituoso. Por que eu era machista? Porque eu achava que mulher não podia ser extravagante... não podia ser namoradeira demais... Ah professor, essas coisas assim... [EACL82]

A estudante também destacou que percebe o racismo na fala de seu pai e sua avó:

> Racismo, as discussões sobre o racismo, sobre homossexualidade e o próprio machismo – que eu descobri que eu tinha um pouquinho, mas então nada sério. Mas assim, temas que eu vejo... que eu presenciei na minha vida e na minha família. Não vou mentir, meu pai é, minha avó é muito racista e ela é negra, negra assim, filha de brancos com negros, isso... [EACL122]

Em A11.5,AA,CLL65, Ana disse: “quando a gente é ensinada, a nossa mãe diz ‘olha você tem que ficar com seu marido e não pode mostrar que está gostando, porque se você gostar... ele vai achar que você é uma vagabunda’. E Clara reforçou “minha mãe falou isso pra mim”.

Ainda sobre machismo nas relações familiares, destacamos a interação:

> Tem mulher que vive isso aí no dia a dia... por exemplo... eu mesma... eu... meu esposo trabalha e eu estudo o dia inteiro... quando ele chega em casa, se tiver algo desarrumado... ele não mexe e diz ‘isso é serviço de mulher’, e não limpa... ai eu tenho que chegar, fazer a janta, lavar panela... e ele vai descansar. [A6CLL104]

Quando o professor indagou sobre o que poderia ser feito para mudar, uma vez que a estudante compartilhou com os colegas a insatisfação, Clara respondeu:

> Professor, a gente já conversou sobre isso, mas não dá pra mudar não... ele é muito machista e isso me faz mal... fazer ele mudar é um desafio... é um diálogo de todo dia... aí assim... já pra botar as coisas pra dentro de casa (significa dinheiro)... que é serviço pra homem... ele bota... [A6CLL106]

A estudante Isabel retratou um pouco do machismo percebido em casa a partir da fala:

> Sim, porque a gente falou um pouco sobre machismo, quando a gente tá discutindo eu falo ““fulano” você é muito machista’, através de umas discussões em relação ao machismo e mulher, né – só que ele valoriza a questão... eu vejo assim que ele já me ajuda assim... hoje em dia eu vejo que é porque ele quer mesmo... porque se for ver

> aqui tá tudo muito corrido, né – melhorou muito depois que saiu de perto do pai dele, porque o pai dele que levou essa cultura pra ele de ser machista em si. [EISL116]

Já Ângela foi a estudante que, em entrevista, mais dedicou seu tempo a falar da relação com seu pai. Declarada como bissexual, ela sente o preconceito e provocações em sua família.

> Em relação à homossexualidade... e... em relação a ex-presidiários, e meu pai, ele tem um preconceito muito grande principalmente em relação à classe feminina (3s) porque mulher pra ele... ele diz que não, mas dá pra você perceber claramente em apesar de ter até... é, ter... é, ter pessoas indígenas na minha árvore genealógica... só que mesmo assim... é, eu percebi que através de comunicação com meu pai que existia um certo preconceito acerca disso, apesar de ele ser um educador... e por mais que ele tentasse mesclar isso de certa forma quem eu conhecia dava pra pensar isso, e quem eu conhecia dava pra saber que tinha um preconceito de certo estigma ali enraizado e em relação a várias outras coisas ele sempre teve preconceito... nunca escondeu isso, como por exemplo preconceito em meio a conversas, principalmente em relação a piadas. Meu pai adora fazer piadas e é impossível ele contar uma piada e essa piada não estar envolvendo loiras, não estar envolvendo mulheres que... acabam com a vida do homem e elas sendo a única fonte de ele acabar com a vida. – Ah, ele tá se acabando na cachaça. É por causa de mulher. A culpa é da mulher! – Ah... ele deixou a família e num sei o que... é por causa da mulher. Ah, meninas de... alunas dele de 11 anos de idade estão engravidando, mas é porque... a culpa é delas que estão indo se insinuando e tal... nunca situações do tipo ele coloca culpa no homem, sempre coloca na mulher e de forma muito preconceituosa quando ele fala isso. Quando ele expõe isso ele expõe de forma muito preconceituosa. [EANL32]

Ângela afirmou que o pai dela tenta manter-se na “família tradicional” e disse:

> Porque eu sou bissexual... meu pai não sabe pela minha boca... só que enfim... ele já desconfia desde sempre, então ele meio que tapa o sol com a peneira e de vez em quando com nossas conversas ele faz algumas piadinhas, ou conversando com amigos e eu estando por perto e o assunto é esse... aí ele fala isso e fica tentando me atingir... [EANL74]

Clara relatou uma questão vivida por ela quando foi comentar com o pastor de sua igreja que iria fazer um trabalho para a universidade sobre sexualidade e LGBTfobias.

> Nessa época eu congregava na casa da benção... e já tem 4 meses que eu tô congregando em outra igreja... porque essa igreja... eu cheguei a falar do meu trabalho né... Eu falei que eu ia fazer esse trabalho e o pastor me tratou mal. [...] é... ele falou que eu, como uma menina evangélica, de um grupo de jovens... porque eu era jovem senhora, né... Então tem o grupo da jovem senhora e das senhoras. Como eu participava do grupo da jovem senhora... ele me proibiu de participar daquele grupo. Eu fiquei muito triste, eu falei com o pastor e falei que no início eu não queria fazer o trabalho... na verdade eu tava iniciando o processo do trabalho. Até cheguei a falar pro senhor que

> eu achava um tema muito difícil, que era um tema muito polêmico e tal. E que ia além dos meus princípios... mas... graças a deus deu tudo certo né. Como ele me proibiu eu acabei mudando de religião. Não de religião né, mas de igreja. Fui pra uma igreja que me recebeu... uma pessoa como eu sou. [...] Fiquei triste porque eu gostava muito de lá... eu gostava das jovens senhoras, eu gostava da igreja, mas eu percebi que as pessoas amavam a sua aparência e não o que tava dentro de você... [ECLL49]

É possível entender esse acontecimento como uma assimetria de poder ou questão cultural sentida na pele porque a entrevistada relata que foi excluída de seu grupo de oração pela identidade assumida por ela como defensora dos direitos LGBT.

Além do machismo e homofobia, foi possível destacar a fala de Jorge, em sala de aula, sobre um estereótipo relacionado à criminalidade, quando relata que foi acusado pelo pai de estar com "cara de bandido" após cortar o cabelo com o corte moicano [A1JOL123].

A fala de Fernanda demonstrou a percepção da estudante no que diz respeito ao racismo, por senti-lo na pele:

> Então assim, sempre essa coisa que também que... a questão da cor influenciou muito... minha mãe é negra, aí naquela época o negro não – aí o único serviço possível era o de doméstica e pra mim naquela época era assim... aí ela foi trabalhar de doméstica, então essa questão de ser pobre e de ser negro pesou muito pra mim... [EFEL8]

A subcategoria SC11 nos possibilitou interpretar que alguns estudantes demonstram perceber principalmente situações associadas à perpetuação de machismo, da LGBT-fobia e de racismos em nossa sociedade. A questão do machismo foi destacada por Acácia, Ângela e Clara; a homofobia por Ângela e Clara. Já Jorge trouxe a questão do corte moicano – que pode ser entendida como criminalização de um estilo contra-hegemônico –, e Fernanda deu ênfase à questão étnico-racial. A ideia de "sentir na pele" que possibilitou o surgimento desta subcategoria traz assim Acácia, Ângela e Clara posicionando-se como mulher, sendo Ângela como mulher LGBT, Clara como defensora dos direitos LGBT, Fernanda como negra e Jorge como alguém tentando pertencer a uma cultura, mas impedido pelo pai.

A subcategoria "Com os outros" (C12) trouxe o relato da percepção das questões culturais e econômicas nas quais as assimetrias de poder são percebidas pelos estudantes a partir de situações vividas com outras pessoas.

Como exemplo, temos a fala de Clara que relatou a percepção das diferenças quando estava na biblioteca.

> Me deparei com muitos alunos que tinham uma orientação sexual e que não podiam demonstrar isso... eles passavam por muito preconceito. Eu quero ser uma professora diferente. [...] Eu lembro

> que eu cheguei na biblioteca e eu tava numa tristeza tão grande que o “fulano” chegou em mim e falou “que é que você tá assim?” e eu disse “é que eu tô fazendo um trabalho aqui que só Jesus... e eu to praticamente só” e ele disse “e o que foi que tá essa tristeza toda?”. E eu procurava tanto site que falava sobre homossexuais e nada. Aí pensei “quer saber, vou fazer uma pesquisa aqui”. Aí eu vi que tinha tanta gente lá na biblioteca... tanta gente com tanta orientação que não podia ser definida... aí eu olhei que tinha uma menina do lado e falaram com ela “bicha, tá tanto calor... vamos tomar uma coca?” e eu pensei... eu sozinha aqui e ela com tanto amigo. Ela beijou ele, abraçou e foram. Eu fiquei tão feliz nesse dia que eu falei “vou fazer uma pesquisa com esse pessoal” pra ver se eles realmente são felizes. Aí eu elaborei um questionário. Não sei se ficou bom, mas através desse questionário eu comecei a fazer essa pesquisa. Foi aí que eu descobri que muitos dessa comunidade que tinham essa orientação sexual... eles se sentiam ofendidos... maltratados... outros tinham vergonha de falar. Também descobri que eles, não todos, têm vergonha de falar quem eles são. Tem uns que têm preconceitos com eles mesmos. E eu achei isso horrível. Nós temos que ser nós... e não uma pessoa diferente em cada lugar – eu ser uma pessoa aqui e outra em casa. [ECLL103]

O relato de Clara é de grande importância para nossa análise porque a sua vivência foi precedida por nossa intervenção. O trabalho final da disciplina de Cultura e questões étnico-raciais a motivou a investigar o universo LGBT na universidade e contribuiu para um olhar diferente para com outros.

Já Isabel destaca um acontecimento em uma de suas aulas de Psicologia da aprendizagem:

> Aí, na aula de Psicologia, eu comentava muito questão de cor de roupa de criança, que eu num vestiria um rosa no meu filho e tal, aí isso ofendia o menino... e um dia ele chegou pra mim e disse – “Isabel, tu é preconceituosa”, e aí, depende né... – aí ele falou né, “não, quando eu vejo que quando fala nessas questões... assim você fala que não vestiria roupa rosa no seu filho” e tal, aí eu não, realmente eu num vestiria roupa rosa no meu filho não... aí hoje em dia não, meu neném faz assim e tal (movimento com a mão simbolizando “dar pinta”)... movimentos assim que para alguém que veja pode pensar assim “esse aí vai virar viado”... aí meu marido diz: “não é por esse lado”, aí eu já olho... porque ele é muito criança pra tá ouvindo essas coisas. [EISL92]

O relato de Isabel nos deu a entender que a reinterpretação do que ocorreu no passado foi motivada pelas discussões durante a intervenção, porém há relatos de percepções de assimetria de poder e compreensão dos preconceitos existentes na sociedade anteriores à disciplina. Um exemplo é o depoimento de Rafaela:

> Na verdade, uma coisa por exemplo que eu aprendi muito... foi eu convivendo com amigos homossexuais que eu tinha uma visão, por exemplo, preconceituosa e aquela visão que eu pensava que era uma opção e aí eu convivendo com alguns eu aprendi – eu acabei percebendo assim o quanto é difícil pra ele”, assim eu tive essa ideia. [ERAL143]

A subcategoria C12 emergiu a partir de fragmentos textuais que tratam a percepção das assimetrias de poder, existentes devido a questões culturais e econômicas na pele de outros. Clara e Rafaela, heterossexuais, relataram acontecimentos pessoais onde explicitamente perceberam violências e passaram a se posicionar a favor dos direitos LGBT devido a vivências diferentes. O fato relatado por Clara ocorreu durante o processo formativo da disciplina elaborada, já o relatado por Rafaela se deu a partir de relações de amizade estabelecidas quando começou a estudar na Universidade Federal do Tocantins. Isabel também destaca a interpretação, após a disciplina, que ocorreu com uma situação ainda vivida na Universidade Federal do Piauí, na qual encaixa-se também a questão LGBT.

Categoria 2 - Ação no mundo (C2)

Candau et. al. afirmam que para formar-se Agente Sociocultural e Político, permeado por valores pautados pelos Direitos Humanos, é preciso que o educador construa um novo olhar sobre a realidade, ou seja, passe a ter um olhar em que se permita ter uma atitude de enfrentamento, além de se indignar com as violações cotidianas. Dessa forma, surgiram três subcategorias que tentam dar conta das interações dos estudantes após o estabelecimento de uma leitura de mundo que compreenda as assimetrias de poder existentes, conflitos culturais e violações de Direitos Humanos: o silenciamento, a resistência a questões de Direitos Humanos e, por fim, a atitude de transformação e enfrentamento – que compreendemos como uma postura esperada de um professor como Agente Sociocultural e Político.

A Subcategoria SC21 - Silenciamento - possui grande dificuldade de ser identificada. Poderíamos dizer também que a análise de situações específicas precisaria ser mais ampla para afirmar qualquer tipo de silenciamento, entretanto nos atrevemos a manter essa subcategoria e daremos destaque ao citado por duas estudantes em nosso terceiro encontro, no que se refere a questões do âmbito familiar. Acácia e Ângela, respectivamente, responderam: “O machismo. Apesar de ser contra, ainda é algo possível de ser “tolerado” desde que não haja violência” [A3ACL44]; “O machismo dentro da minha família é ..., discussões sobre opção sexual” é tolerável, mas “machismo e discussões sexistas, homofóbicas dentro da igreja” são inaceitáveis [A3ANL58]. Em um contexto diferente do contexto familiar – no caso, a intervenção no espaço universitário – ambas acreditaram ser possível declarar que silenciavam em ambientes familiares machistas. O silêncio era estratégia para a

manutenção de uma convivência pacífica com a família, mesmo demonstrando imensa insatisfação e até revelando que preferem não vivenciar aquelas situações.

A subcategoria SC22 - Resistência a questões de Direitos Humanos - buscou agrupar questões familiares ou relatos pessoais que demonstrassem um enfrentamento aos valores propostos como positivos pelo projeto de intervenção.

Assim, foi possível perceber a fala de Soraia durante nossa segunda aula fazendo uma crítica à manifestação dos indígenas na estrada. Para a estudante, não ficou marcado que os indígenas possuem questões históricas e que a todo momento forças políticas do agronegócio buscam retirar suas terras e seus direitos. Soraia, que durante a aula iniciou esta reclamação sobre a manifestação de indígenas, e destacou o quanto foi prejudicada ao se defrontar com ela na estrada, que é seu caminho, falou:

> Araguaína – Marabá.[...] nem eu aceito esse negócio... assim, eu não concordo... eu não gosto... mas eu deixo pra quem gosta. Eu não mexo nisso... mas eu vi o quanto a população foi prejudicada. Tem gente que trabalha na Vale e que folga dois dias no mês... aí sai e fica preso na estrada. Tinha um senhor com cirurgia marcada [A2P,SOL7].

Outro caso de resistência foi percebido na fala de Acácia:

> Antes mesmo de retornarmos o período letivo, já imaginava que um dos assuntos que iríamos trabalhar no primeiro encontro de fevereiro seria sobre a execução do traficante brasileiro ou o atentado ao jornal francês. Esses fatos foram muito abordados e me chamaram muito a atenção. [...] Alguns brasileiros criticaram a postura da presidente Dilma[22] em relação à execução do traficante. Eu achei a mais correta. Naquela situação eu não enxergava um traficante que estava condenado à morte e sim um ser humano [...] nesse momento pode parecer um pouco contraditório, mas eu "pratico" uma violação ao direito humano... Mas é o que eu sinto. Não tenho sentimento de indignação quando vejo em algum noticiário que um assassino cruel é condenado à morte. Infelizmente ainda sinto isso. Um tio meu foi brutalmente assassinado, isso acabou destruindo minha família. Tive depressão, foi muito difícil... não teria nenhum sentimento de perdão ou de dó de quem fez isso se ele fosse condenado à morte. Mas procuro não pensar muito nisso. (Desculpa o desabafo). [A5ACL19]

Já na entrevista, após o término da disciplina, a estudante disse:

> É, mudou... mas assim... eu vejo o que leva as pessoas a fazerem... assim, cometer crime. Eu até vou ver uma crítica assim dizendo, ah não sei se eu vou saber usar as palavras... não existe mais bandido... é ... pessoas... é, num é assim, bandidos, assassinos... eles apenas foram que excluídos da sociedade. Eles foram – é... não tiveram as oportunidades. Eu entendi que eles cometem isso, mas eles foram uma vítima... uma vítima da sociedade. Aí essas questões... pra muitos casos eu acho que é certo. Muitas pessoas não têm a

[22] A presidente se posicionou contra a morte do brasileiro, o que proporcionou a ela diversas críticas de pessoas contrárias a esse posicionamento.

> oportunidade, vão pra caminho errado... Mas casos assim... como o de assassinatos, que envolvem a pena de morte, eu acho que tem assim as exceções... Mas eu acho que tem pessoa que é ruim... mesmo e por isso que eu não concordo às vezes. [EACL106]

A fala expressou, ainda, resistência. A história de vida da estudante, no que se refere à pena de morte, é extremamente mais forte do que qualquer reflexão sobre Direitos Humanos feita por conta da disciplina. A violência vivida em seu relato marca e não cabe a nós deslegitimar a sua dor, podemos apenas sensibilizá-la para outras formas de perceber o mundo.

Na situação de Clara também percebemos uma questão da história de vida em relação a sua resistência ao trabalho com sexualidades e LGBT-fobia.

> Olha... eu era uma pessoa assim... como se diz... Casei muito nova e antes de casar eu era presa dentro de casa. Casei com 19 anos e eu era presa. A forma de eu ser presa é que me tornou da forma que eu era antes de entrar aqui, de ter o conhecimento. Então meus pais me prendiam... Porque eu sou filha única, ou melhor, só sou eu de mulher e meus pais foram muito ciumentos comigo... Então eu acabei casando cedo... Ainda dei um desgosto pra ele. Eu namorei com um rapaz que era formado em Filosofia... e acabei que eu não casei com ele porque meus pais acabaram gostando mais dele do que eu própria. Eu, na verdade, nunca contei isso pra ninguém... Eu ia casar com ele, mas eu não casei porque eu descobri que ele tinha ficado com um cara... foi por isso que eu criei raiva com homossexuais. Então eu tive uma decepção muito grande... e... acabei ficando um ano sem falar com meus pais. Eles não entendiam... Eles gostavam muito dele e o rapaz gostava muito de mim. [ECLL28]

Nesses dizeres, Clara revelou em sua história o que provocou um distanciamento de pessoas LGBT. A estudante contou sobre sua decepção amorosa e sobre a relação entre essa decepção e sua postura homofóbica no início da disciplina. No caso de Clara a sensibilização contribuiu para um outro olhar sobre as questões LGBT e isso nos guia para a próxima subcategoria.

A subcategoria C23 - Transformação/ enfrentamento - emergiu a partir do diálogo entre fragmentos textuais que marcam a indignação com alguma questão de racismo, machismo, homofobia, classe social, etc. Um discurso de indignação e de enfrentamento embasado teoricamente que, pelos enunciados nas entrevistas, não necessariamente existia no momento inicial da intervenção realizada.

Para Acácia, a transformação se deu na apreensão de conhecimentos que colaboram para sua capacidade de dialogar. A estudante afirmou em entrevista que refletiu sobre si e sobre sua família, percebendo-os com discursos racistas, machistas e homofóbicos.

> Racismo, as discussões sobre o racismo, sobre homossexualidade e o próprio machismo – que eu descobri que eu tinha um pouquinho,

> mas então nada sério. Mas assim, temas que eu vejo... que eu presenciei na minha vida e na minha família. Não vou mentir, meu pai é, minha avó é muito racista e ela é negra, negra assim, filha de brancos com negros, isso... Eu às vezes entro até em conflito com meu próprio pai (risos). [3s] É que a disciplina me abriu muito... fez eu discutir de forma coerente – eu... não vamos dizer coerente... Com bases teóricas! O senhor me deu uma grande base teórica e é isso, (risos). [EACL122]

O discurso de Isabel mostrou que a disciplina contribuiu para o sentimento de indignação com algumas questões que eram cotidianas para ela, assim, a estudante afirmou sua intervenção – principalmente em casa.

> Marcou... as discussões levantadas em sala de aula, aí quando eu vejo algum tipo de preconceito já fico atenta e já, e vou intervindo de algum modo, viu, porque antes eu ficava na minha – eu vejo até meu marido... em relação a alguns preconceitos... em relação à religião, questão de é... homofobia é... E assim eu tô tentando ter algum dialogo, pra tentar ir abrandando esse preconceito, porque antes não... eu ficava só quieta, não prestava atenção nesses preconceitos dele... eu ficava no meu canto... não prestava atenção no preconceito, aí hoje em dia eu já olho assim e já vejo que tem um preconceito ali naquelas palavras. [EISL55]

Outro discurso de transformação, no que se refere a questões familiares, é o de Clara, que começa sua entrevista com a fala [ECLL3]: “Professor, eu fiz tanta amizade legal com gente lá da minha cidade... gente que eu não gostava”. Além disso, a estudante deixa explícita a sua transformação:

> Foi aí que eu descobri que muitos dessa comunidade que tinham essa orientação sexual... eles se sentiam ofendidos... maltratados... outros tinham vergonha de falar. Também descobri que eles, não todos, têm vergonha de falar quem eles são. Tem uns que têm preconceitos com eles mesmos. E eu achei isso horrível. Nós temos que ser nós... e não uma pessoa diferente em cada lugar – eu ser uma pessoa aqui e outra em casa. [ECLL125]

Assim como os estudantes colaboradores são diretamente afetados pela família, um primeiro espaço onde as transformações se consolidam acaba sendo no próprio ambiente familiar, um espaço para conversar, para enfrentar o silenciamento que antes era cotidiano, um espaço de combate ao machismo, como retrata Isabel no que se refere ao esposo, ou como afirma Acácia em relação a seu pai.

Dessa forma, o Episódio 2 – Famílias e relatos pessoais foi composto por:

- Categoria 1 – O mundo percebido (C1)
  - Subcategoria 1 – Na pele (C11)
  - Subcategoria 2 – com os outros (C12)
- Categoria 2 Ação no mundo (C2)
  - Subcategoria 1 – Silenciamento (C21)

- Subcategoria 2 – Resistência (C22)
- Subcategoria 3 – Transformação/enfrentamento (C23)

A análise das Categorias e subcategorias nos fez refletir, por exemplo, sobre Ângela, podendo ser entendida, no momento temporal da pesquisa-ação em questão, como alguém que busca transformação de outras pessoas em um ambiente externo ao de sua família. Apesar de a estudante ter afirmado, em sua fala, a busca pela transformação da forma de ver o mundo de seus colegas, quando tocamos na questão familiar ela diz ser tolerante aos machismos e homofobias com a intenção de que não sejam criados conflitos. Um ponto importante de ser destacado foi uma fala pública da estudante dirigida ao professor durante um encontro de gênero e diversidade em Araguaína, na qual Ângela afirmou que já tinha conseguido superar a barreira da família, citando com orgulho que conversou com o pai sobre sua sexualidade. Essa informação torna-se importante porque uma pesquisa-ação vai além do período de pesquisa e as transformações são mais lentas do que as gravações ou entrevistas podem constatar.

Foi possível destacar que as leituras de mundo sobre as assimetrias de poder e questões culturais, necessárias ao professor como Agente Sociocultural e Político (CANDAU et. al. 2013), se relacionam não apenas no ambiente formal de ensino, mas em um contexto mais amplo da Educação, permeado por relações com as famílias, com os relatos particulares e sobre como cada estudante interpreta os acontecimentos em suas vidas.

Foi possível identificar que alguns estudantes se sensibilizam com questões sentidas na pele e passam a refletir sobre sua condição de mulher, lésbica, negra, etc, entendo-se e posicionando-se – como Ângela, por exemplo. Entretanto, foi possível também perceber que outros estudantes passaram a perceber a existência de assimetrias de poder e questões culturais a partir do vivido com outras pessoas, posicionando-se também em um ato de solidariedade e luta – como Clara, por exemplo. Entretanto, um ponto importante é que não há relação direta entre a capacidade de perceber o racismo, a homofobia e o machismo com o valor da solidariedade. Fernanda entendia-se negra e pobre, leitura de mundo feita a partir de percepções vividas na pele, porém, a estudante afirma a dificuldade de afastar-se da homofobia – mesmo possuindo amigos homossexuais. O fato de Acácia passar a se entender como uma estudante que possuía um discurso machista não é garantia de sensibilidade no que se refere também a questões como homofobia ou ao direito à

vida – como foi o exemplo de sua defesa da pena de morte. Fernanda não afirma que foi a igreja evangélica a responsável por consolidar um sentimento homofóbico, mas reforça que, nas igrejas que frequenta, os pastores afirmavam a homossexualidade como uma prática pecadora. Já Acácia é marcada, em sua história de vida, por uma situação de violência. A situação de Acácia é similar à de Soraia, na qual a leitura pessoal de um fato impede a expansão do olhar para um pensamento coletivo. Afirmarmos isso não significa interpretar uma situação apenas pela ótica coletivista, mas conseguir fazer dialogar indivíduo-coletivo. No caso de Soraia, o fato de ela ficar presa no ônibus a impede de perceber situações mais amplas que dizem respeito aos direitos indígenas. No caso de Acácia, a vivência de uma situação de violência a impossibilita de pensar de maneira mais ampla sobre a questão da pena de morte. Para a estudante, em relação a crimes de assassinato, a justiça só é feita quando o assassino paga com a mesma moeda. Na situação de Clara, a história de vida com um ex-namorado, apresentado por ela como bissexual, somada a um ambiente de igreja evangélica que se utilizava do espaço de poder para enfrentar um discurso de diversidade de sexualidades, contribuiu para um processo de resistência – superado no decorrer do curso. Por fim, situações de transformação foram apresentadas por Acácia e Isabel no âmbito familiar. Ambas já dialogam, respectivamente, com seus pais e esposo. Porém, uma marcante transformação ocorreu com a estudante Clara, declarada heterossexual, mas que sofreu em sua igreja ao defender que homossexuais fossem tratados com respeito. Devido ao destaque do tema, a sexualidade e a LGBT-fobia serão abordadas no próximo episódio.

4.2.3 - Episódio 3 - Sexualidades em Debate

Um dos temas que mais foram falados em todos os momentos da intervenção pedagógica foi a discussão sobre sexualidades. Desde a primeira aula alguns estudantes trouxeram abertamente suas percepções. Esse tema propiciou uma relação conflituosa com a religiosidade. Nosso episódio foi fragmentado e reorganizado em duas categorias e seis subcategorias. Temos assim: C1 – Mundo Percebido; C11 – Antes da intervenção; C12 – Durante/após a intervenção; C2 – Ação no mundo; C21 – Silenciamento; C22 – Resistência à formação; C23 – Co-formação; C24 – Transformação.

Categoria 1 – O mundo percebido (C1)

Candau, et. al. (2013) afirmam que o ato de formar o educador como um Agente Sociocultural e Político está relacionado com o desenvolvimento de uma compreensão crítica e ativa sobre a realidade, além de estimular no educador uma revisão de seus valores, comportamentos e atitudes. Assim, as subcategorias C11 e C12 emergiram a partir de discursos sobre percepção dos conflitos e assimetrias de poder antes e após a disciplina sobre o tema sexualidades.

A subcategoria C11 - Antes da intervenção - traz fragmentos textuais que relatam, por exemplo, que durante a primeira aula as estudantes Ana, Ângela, Rafaela e Carolina já demonstravam uma sensibilidade para a questão da sexualidade. Ana disse que percebia a omissão das pessoas quando via notícias de homossexuais espancados – pessoas diziam: “ainda bem que eu não sou” [A1AAL100]. Já Ângela destacou que percebeu em uma briga a existência de preconceito na fala em tom de xingamento: “seu viado, gayzinho” [A1AN102]. Da mesma forma na fala de Rafaela: “tinha um garoto com traços femininos, e era sempre chamado em termos como gay, viadinho” [A1RAL154]. Essas três falas demonstraram a compreensão das estudantes no que se refere a um discurso que reforça um estereótipo, ou que negativiza uma forma de ser. Ao falar sobre as violações percebidas, Ana ainda destacou um ocorrido em sua escola:

> Ocorreu no 1º ano do Ensino Médio, quando dois colegas de aula bateram e quase espancaram outro colega de aula nosso, porque o menino em questão era homossexual e convivia mais com as meninas. Essa foi a justificativa que eles usaram quando foram questionados. [A1AAL160]

Em momento posterior a estudante Carolina refletiu sobre a relação sexualidade e igreja:

> Fui criada na igreja e, a meu ver, nos tempos atuais, acho que é onde se concentra a maior parte das violações de Direitos Humanos. Já vivenciei sim na igreja pessoas sendo preconceituosas por questões de diferença de religião [...] atualmente se mostra evidente um grande preconceito contra os homossexuais. Não acho que sou obrigada a aceitar a convivência, na verdade isso vai depender muito da pessoa, mas entendo que as pessoas devem compreender a diferença entre aceitar e respeitar. [A2CRL183]

Ninguém se pronunciou contra a fala de Carolina. Entre as quatro estudantes que destacaram na primeira aula uma percepção sobre as sexualidades não hegemônicas como alvos de violência, Ângela e Rafaela foram entrevistadas posteriormente. Rafaela atribuiu a sua leitura de mundo à amizade com homossexuais após a entrada no ambiente universitário.

> Na verdade, uma coisa por exemplo que eu aprendi muito... foi eu convivendo com amigos homossexuais que eu tinha uma visão, por

> exemplo, preconceituosa e aquela visão que eu pensava que era uma opção e aí eu convivendo com alguns eu aprendi – eu acabei percebendo assim o quanto é difícil pra ele assim eu tive essa ideia. [ERAL144]

Já Ângela se reconheceu como bissexual e relatou as violações sofridas em família – "Porque eu sou bissexual... meu pai não sabe pela minha boca... só que enfim... ele já desconfia desde sempre, [...] e de vez em quando com nossas conversas ele faz algumas piadinhas, [...] e fica tentando me atingir..." [EANL74].

Além disso, a estudante atribuiu sua interpretação a:

> Palestras, conversas com amigos daqui que são homossexuais e que tenha determinado conhecimento... dentro de lutas LGBT's, dentro de lutas feministas, então eu passei a um maior contato com – através da militância eu passei a ter um maior contato de forma mais social e um tanto política e em relação a isso... mas principalmente social, o que me ajudou bastante a construir um conceito dentro de mim em relação a essas ideias, e que me ajudou bastante também a me reconhecer dentro disso, coisa que antes eu não conseguia. [EANL89]

Na quinta aula houve o sorteio dos temas e Raquel, Clara e Renata foram sorteadas para fazer o trabalho final sobre sexualidade e LGBT-fobias. Naquele momento, Raquel pediu para trocar de grupo [A5PL108]. A atitude de Raquel nos mostrou apenas na ocasião que a estudante discordava do tema que estava em questão, entretanto, a estudante foi silenciada tanto pelo professor quanto pelos colegas. Fazer um trabalho sobre o tema se tornou demais para ela. Essa questão também demonstra uma leitura, prévia e declarada, de mundo sobre o tema sexualidade e possibilita pensarmos sobre a Pesquisa-ação como um processo, uma vez que surge um acontecimento novo e que pode proporcionar reflexão e reestruturação. Acreditamos que a estudante tinha liberdade para fazer a troca, uma vez que o grupo [SS] – mesmo contrariado – não se opôs a liberá-la e o grupo [SP] não se opôs a recebe-la.

Assim, as estudantes Ana, Ângela, Rafaela e Carolina apresentaram logo em sua primeira aula uma percepção de indignação com a questão da LGBT-fobia. Já Raquel manteve-se silenciada, entretanto, quando o tema sorteado foi "Sexualidade e LGBT-fobia", a estudante declarou discordar das defesas apresentadas pela disciplina.

A interpretação do mundo a partir dos conflitos e assimetrias de poder desenvolvida em um período durante/posterior à disciplina foi o motivo que fez emergir a subcategoria C12 - Durante/após a intervenção - que reuniu fragmentos textuais das entrevistas concedidas pelos licenciandos colaboradores que apresentaram em suas falas uma mudança de percepção sobre questões relacionadas à sexualidade. Isabel

relatou que as discussões em sala ajudaram a compreender que o marido possuía alguns preconceitos. A fala mostrou isso:

> Marcou... as discussões levantadas em sala de aula, aí quando eu vejo algum tipo de preconceito já fico atenta e já e vou intervindo de algum modo, viu, porque antes eu ficava na minha – eu vejo até meu marido... em relação a alguns preconceitos... em relação religião, questão de é... homofobia é... E assim eu tô tentando ter algum dialogo, pra tentar ir abrandando esse preconceito, porque antes não... eu ficava só quieta, não prestava atenção nesses preconceitos dele... [EISL55]

Além disso, a ação contribuiu para interpretar uma situação que tinha ocorrido com a mesma estudante no passado:

> Aí na aula de Psicologia eu comentava muito questão de cor de roupa de criança, que eu num vestiria um rosa no meu filho e tal, aí isso ofendia o menino... e um dia ele chegou pra mim e disse – "Isabel, tu é preconceituosa", e aí, depende né... – aí ele falou né, "não, quando eu vejo que quando fala nessas questões... assim você fala que não vestiria roupa rosa no seu filho" e tal, aí eu não realmente eu num vestiria roupa rosa no meu filho não... aí hoje em dia não, meu neném faz assim e tal (movimento com a mão simbolizando "dar pinta")... movimentos assim que para alguém que veja pode pensar assim "esse ai vai virar viado"... aí meu marido diz "não é por esse lado", aí eu já olho... porque ele é muito criança pra tá ouvindo essas coisas. [EISL92]

Outra visão influenciada foi a de Lara, que afirmou passar a refletir sobre os próprios preconceitos:

> É a questão de sexualidade... ajudou a repensar... sobre. Porque, por mais que não tinha aquela coisa – "eu sou preconceituosa, eu sou homofóbica", mas eu ficava pensando assim "ah.. eu aceito, mas é estranho eu ver o homem... o homem se beijando... quando passa uma mulher com mulher se beijando". Isso... eu achava estranho e com a disciplina me ajudou repensar bastante... muito nisso... e hoje eu não faço mais isso, né? Essa questão de sexualidade. [ELAL134]

A estudante Clara mereceu destaque nessa subcategoria devido às reflexões elaboradas sobre o tema e a sua capacidade de transformação. Clara fazia parte do mesmo grupo que Raquel – o grupo que foi sorteado com o tema Sexulidades e LGBT-fobia – porém, a estudante encarou o desafio de falar sobre o tema. Falamos desafio porque a estudante relata as diversas tentativas de impedi-la, tanto por parte de Raquel que em todo momento posicionava-se com um discurso de resistência fora do ambiente de sala, quanto de sua igreja.

Em instantes que antecediam o início da aula, a estudante Clara afirmou que também não gostaria de falar sobre sexualidade. Sua justificativa era:

> Porque assim, professor, eu fui criada numa religião... aí isso tá indo contra os meus... é... é difícil explicar... porque você ter uma coisa e explicar outra coisa... Eu fico com medo de ser constrangida quando

> eu estiver lá na frente. Alguém falar: “mas você é evangélica e está defendendo isso? Não pode!” [A8CLL14]

Apesar da pressão sentida, a estudante decidiu fazer o trabalho final do curso e elaborou um questionário:

> O questionário está relacionado com essa exposição... a gente fez as perguntas relacionando as imagens e o público alvo foram os discentes da universidade... Muitos que responderam foram homossexuais... 50% foram eles... Então assim, eu tive um impacto muito grande... porque uns dizem ‘eu não queria ser dessa forma, eu não queria ser assim’... ‘eu não sou doente’, outros falavam ‘até hoje eu sinto preconceito da minha família, na sociedade, na escola’... então foi uma coisa que chamou muito a atenção da gente... porque a gente descobriu que a homossexualidade não é nem uma doença nem uma opção... ela é uma ORIENTAÇÃO. Aí o que a gente fez... A primeira pergunta foi: ‘você aceita a homossexualidade?’... muitas pessoas disseram que não, porque a homossexualidade... pra eles, é como se fosse uma doença, uma opção. 20% respondeu que era opção. [A11.4CLL29]

Quando o professor questionou “o que vocês acham dessas pessoas que responderam isso?” Clara respondeu:

> Pra mim, opção é se eu conseguisse mudar... eu mudei do curso de Física pra Química... isso foi uma opção... O homossexual não tem essa opção. Nem o heterossexual...Eu sou hétero, então... de criança eu já nasci dessa forma... é uma coisa natural e o mesmo acontece com os homossexuais. Eu descobri que eu era heterossexual na puberdade, com a atração que eu sentia, os sentimentos. Aí... a outra questão que a gente perguntou ‘você considera a homossexualidade normal?’ Aí muita gente perguntou ‘o que é isso? O que diferencia homossexualidade de homossexualismo?’... Aí eu falava que o ismo significa doença... mas não é! É uma orientação e que as pesquisas não comprovaram ainda se é genético, mas muitos pesquisadores afirmam isso... Aí a gente perguntou ‘você conhece um caso de homossexualidade na sua comunidade?’ E teve gente que falou assim: ‘eu conheço um sem vergonha lá’... outros já falaram ‘ele não é sem vergonha, é orientação’... e eu achei bonito isso... um defendeu o outro. Próxima questão ‘você acredita que uma pessoa pode ser homossexual?’...” Renata toma a fala “nessa questão a gente perguntou pra um funcionário daqui se ele já nasce com o desejo de ser homossexual, e ele disse que sim. Que já nasceu... e eu gostei bastante quando a gente fez a entrevista com ele porque ele teve a coragem de afirmar a identidade dele, coisa que teve muita gente que não teve coragem... ficou com vergonha. [A11.4CL,REL43]

Em seguida o professor indagou “Por que vocês acham que as pessoas não têm coragem de afirmar a orientação?”

E Clara: “Acho que por receio... coisa de preconceito... eles sofrem tanto preconceito... preconceito dentro da família, na sociedade, na escola... aí muitos ficam com vergonha...até eu fiquei chocada com isso. Porque eu não sabia” [A11.4CLL62]. Nesse momento as estudantes mostraram a gravação da entrevista:

> "Quando a gente fez a entrevista, a gente ficava com medo... não gostava do trabalho... mas depois que a gente conversou com ele, a gente teve uma conscientização... quando ele falou 'você acha que eu ia escolher ser homossexual? Ser maltratado, agredido'... Aquilo ali me chamou muito a atenção. [A11.4CLL68]

É possível perceber de maneira notável a reflexão da estudante Clara sobre o tema. A partir da conversa com estudantes e servidores homossexuais ela reelaborou suas ideias sobre sexualidade de maneira que em sua entrevista a estudante mostra uma mudança em sua vida.

Clara falou sobre amizades:

> Professor, eu fiz tanta amizade legal com gente lá da minha cidade... gente que eu não gostava. [...] Eu era besta ... não tinha tanta amizade... porque os meus amigos, antes, era igual eu né... hoje eu tenho amigo que chega lá em casa, me ajuda a arrumar a casa... a gente conversa, é tão bom! E antes eu não gostava desse pessoal... E ficam falando 'que crente é essa?' E eu digo: eu acredito em Deus, mas acredito também nas pessoas. [ECLL3]

No trecho citado ela afirmou ter criado novas amizades, pessoas com as quais anteriormente ela não estaria aberta a se relacionar. Outro ponto importante da entrevista de Clara e que reforçou a sua presença nessa subcategoria é a sua mudança de igreja. A estudante declarou que, após um desentendimento com o pastor durante a época do trabalho, migrou para uma igreja mais aberta para tais temas.

> É... ele falou que eu, como uma menina evangélica, de um grupo de jovens... porque eu era jovem senhora, né... Então tem o grupo da jovem senhora e das senhoras. Como eu participava do grupo da jovem senhora... ele me proibiu de participar daquele grupo. Eu fiquei muito triste, eu falei com o pastor e falei que no início eu não queria fazer o trabalho... na verdade eu tava iniciando o processo do trabalho. Até cheguei a falar pro senhor que eu achava um tema muito difícil, que era um tema muito polêmico e tal. E que ia além dos meus princípios... mas... graças a deus deu tudo certo, né. Como ele me proibiu eu acabei mudando de religião. Não de religião, né, mas de igreja. Fui pra uma igreja que me recebeu... uma pessoa como eu sou.
>
> Fiquei triste porque eu gostava muito de lá... eu gostava das jovens senhoras, eu gostava da igreja, mas eu percebi que as pessoas amavam a sua aparência e não o que tava dentro de você... eu comecei a perceber que eles não gostavam de mim, eles gostavam da minha aparência e não do que eu era.
>
> Meu esposo... porque ele trabalha na indústria – Eu comecei a me achar uma pessoa inútil ali. Daí eu chamei meu esposo, conversei com ele e acabamos mudando de igreja.
>
> Essa outra igreja eu cheguei, conversei e falei 'olha... antes eu era assim, assim... falei sobre o trabalho'. E ele me perguntou ' e você foi além? Estudou sobre isso daí?' E eu disse que sim. 'Eu to numa universidade e foi pra isso que eu entrei... pra aprender... pra me tornar uma pessoa melhor... um profissional de qualidade e assim... Se não fosse pra eu aprender eu não teria entrado lá. É uma universidade ótima. É a melhor universidade que tem no estado. Ela é federal e eu valorizo muito isso. Tudo que eu aprendo lá eu tento

> botar em prática. Eu fui e expliquei pra ele tudo que tava acontecendo. Peguei e mostrei uns artigos... Assim... quando eu entro numa religião, quer dizer, numa igreja diferente... como essa. Eu conversei com o pastor, com a mulher dele... perguntei se ele me aceitava... Falei 'aconteceu isso e aquilo... e perguntei se eles me aceitavam do jeito que eu sou. Porque hoje eu acredito nisso... antes eu não acreditava, mas hoje eu acredito porque eu aprofundei. Esse conhecimento eu busquei sozinha. Lá dentro.
> Aí eu contei a história que eu tinha um grupo e esse grupo me deixou sozinha. Aí eu pensei "Foi Deus que me colocou naquilo ali" e ele chorou e falou: "não acredito que você fez isso?" e eu disse "fiz! Acabei que fui expulsa da minha relig.." da minha igreja, não foi da minha religião porque Deus é um só. Se você tem fé nele... se você acredita. Ele vai continuar sempre o mesmo... então não depende se você é hétero, homo, se é pobre ou rico... ele vai amar a todos nós da mesma forma... E lá eu percebi que não é assim e eu queria que vocês me dessem uma orientação. Meu esposo no início não queria... ele ficava olhando o notebook e falando "oxente, mulher que tu fica só olhando esses negócios aí" e eu dizia "calma que em nome de Jesus vai dar tudo certo". E hoje em dia eu ensino as coisas pra ele... ele fez novas amizades no trabalho também... Ele prega e fala "a gente tem que aceitar as pessoas como elas são. Você maltratar alguém que tem uma orientação sexual é o mesmo que maltratar um hétero. Você tem que tratar todos iguais... então... eu respeito. [ECLL54]

As experiências de Lara, Isabel e Clara na disciplina, traduzidas pelas palavras em sala e nas entrevistas, deram ênfase à nossa investigação e se configuram em um primeiro passo na construção do professor como Agente Sociocultural e Político – A construção de uma leitura de mundo que possibilite compreender a existência de assimetrias de poder.

Categoria 2 - Ação no mundo

A categoria 2 emergiu a partir da leitura dos dados mais uma vez com a luz do modelo Agente Sociocultural e Político de Candau et. al. (2013), no qual os autores afirmam que para formar-se como Agente Sociocultural e Político, permeado por valores pautados pelos Direitos Humanos, é preciso que o Educador construa um novo olhar sobre a realidade, passando a se permitir indignar-se com as violações consideradas cotidianas, e que possua uma atitude de enfrentamento a essas violações. Dessa forma, emergiram quatro subcategorias que tentam dar conta das interações dos estudantes após o estabelecimento de uma leitura de mundo que compreenda as assimetrias de poder existentes, conflitos culturais e violações de direitos humanos: C21 – Silenciamento; C22 – resistência a formação; C23 – Co-formação; e C24 – Transformação.

Tanto a subcategoria "Co-formação" (C23) quanto a subcategoria "transformação" (C24) emergiram de uma postura esperada, a partir da relação com

nosso referencial teórico, de um professor como Agente Sociocultural e Político no que se refere ao debate sobre sexualidades.

Momentos de silenciamento, pertencentes à subcategoria C21, são perceptíveis em ocasiões como as da quarta aula, quando o professor indagou: “O que você faria quando você percebe que um estudante tem sofrido com ameaças e piadas de colegas de sala após se assumir como homossexual”? [A4PL12]. Foi possível perceber um consenso de respostas indicando indignação, porém, a análise mais detalhada das interações de aula nos faz entender que muitos desses estudantes responderam o que acreditavam que o professor gostaria de ouvir. Nenhum deles admitiu que poderia continuar ministrando seu conteúdo escolar sem se preocupar com o ocorrido. Assim, as respostas foram: para Liz, “conversar com a turma sobre o assunto ressaltando que devemos respeitar o próximo independente de sua opção sexual” [A4LZL24]; Fernanda, “pararia a aula e pediria para que os alunos em questão ficassem na frente da turma. Questionaria o aluno que acusa “o porquê” das acusações e assim mostraria para a turma que não existe um lado certo ou errado e que todos devem respeitar o modo como o outro vive” [A4FEL26]. Renata, “pediria para respeitar a opinião do outro pois cada pessoa tem o direito de escolher seu modo de viver” [A4REL29]; “Eu falaria para respeitar o outro pois cada um tem o direito de suas escolhas em assumir o homossexualismo. Cabe a cada pessoa respeitar e ter um mínimo ético com o outro. O mundo é feito de escolhas, como diria um poema de Cecília Meireles” [A4ISL31] ”, disse Isabel.

A subcategoria Silenciamento, como dissemos anteriormente, precisaria de um estudo muito mais detalhado e com referenciais de análise que conseguissem versar sobre os silêncios. Porém, acreditamos na importância dessa subcategoria, principalmente por ela ilustrar bem o fato de, em uma relação de poder existente em sala de aula, permeada por hierarquias entre professor-aluno, muitos responderem em atividades aquilo que consideram o correto a ser dito e não aquilo que de fato fariam em uma situação como a proposta. Fica, então, o seu registro como mais uma dificuldade existente no trabalho da formação de professores.

A segunda subcategoria que emergiu de nossa análise foi a categoria C22, que agrupa fragmentos textuais que expressam resistência à formação. Assim, é possível perceber discursos que não se intimidam pela hierarquia existente entre professor e alunos. Sobre sexualidades, a fala de Jorge quando Clara falou: [A8CLL43] “eu tava vendo lá, professor... estudando pra fazer o trabalho que a sexualidade é algo também genético”. Jorge riu e disse: “é genético” com tom de

deboche. E Clara seguiu defendendo: “tem um artigo que diz... eu acho que vou fazer um panfleto para conscientizar” [A8CLL45], afirmou Clara. O professor questionou se o fato de ser genético ajudaria a suavizar críticas religiosas e clara afirmou que sim. Em seguida, o professor perguntou se Jorge também é evangélico e ele respondeu: “mais ou menos... já fui um tempo, mas ando repensando... lendo a Bíblia pra ver que posição que eu tomo... porque ser evangélico sem ler a Bíblia não dá também.”

Clara disse: “professor... eu tava lendo também sobre as doenças sexualmente transmissíveis e tem artigos que dizem que as doenças não foram transmitidas pelo homossexual... igual a AIDS” [A8CLL51].

Em seguida, começou um debate entre Jorge e o professor que começa indagando:

> “Por que a sexualidade não pode ter fatores genéticos?” E Jorge responde que envolve fatores sociais. – “Mas, por envolver fatores sociais, não pode existir componente genético? Tudo é social?”, questiona o professor, e o estudante afirma achar estranho nascer querendo pessoas do mesmo sexo. O professor continuou a instigar Jorge: “Mas vamos lá... não é nascer querendo... mas quando você, pela primeira vez, percebeu a sua sexualidade aflorando... vamos lá... você não nasceu com pelo... mas com uns 12 anos começou a ter... por não ter nascido com ele, ele deixa de ser genético? Então vamos lá... com 12 anos você começou a se interessar por outras pessoas... foi por homem ou por mulher?”. “por mulher”, responde Jorge – “Beleza... por que não poderia ser genético?”. Jorge diz que o comportamento humano envolve vários fatores e o professor concordou: “Então você concorda comigo que envolve outra coisa (falando sobre fatores sociais)... mas você concorda que também pode ter fatores genéticos?”
> – “pode ter algo que influencia, mas não diretamente... porque falar que é genético... é como se a gente fosse preso e é uma ‘opção sexual’”, afirmou Jorge. O professor discordou e indagou: “Se você tiver que se relacionar com um homem... você não vai querer porque não é por homens que você se atrai ou você acha que se a sociedade permitisse você gostaria?” O estudante disse que não sente atração por homens e o professor questiona “por que, então, é tão difícil aceitar que outras pessoas gostem de algo diferente da gente? E que não queiram mudar... ainda digo mais... acho que tem mais homossexual bem resolvido do que heterossexual bem resolvido, porque a sociedade impõe um padrão de heterossexualidade... então muito homossexual começa com a pessoa do sexo oposto e percebe que não atrai... mas você já se relacionou com um homem? Então você tem certeza? Não... mas vamos lá... precisa que você se relacione pra saber que você não gostaria de se relacionar com homens? Então... por que há uma cobrança para que todos sintam atração pela mesma coisa? Se é um fator unicamente social, eu posso afirmar que, se a sociedade fosse outra você gostaria de se relacionar com homens. Mas, agora pensando além, se é um fator apenas social, por que homossexuais enfrentam a sociedade para se relacionarem com pessoas do mesmo sexo? Só por um desejo de ir contra a sociedade? Você não acha que pode ter algo além?” Jorge afirma que não gostaria de se relacionar com homens nem se a sociedade fosse construída de outra maneira e o professor encerra a

> discussão afirmando que “então não é um fator puramente social, não é opção”. [A8JO,PL56]

O debate apresentado durante a aula mostra um princípio de resistência à formação e isso deve ser, além de valorizado, percebido como parte do processo. A negociação faz parte do diálogo.

Momento importante a ser destacado foi a apresentação final dos trabalhos. Em muitos momentos Raquel apresenta resistência a entender os próprios preconceitos, daí surgiram falas como: “A questão de aceitar é porque muitas vezes o que é diferente incomoda as pessoas... o travesti, muitas vezes se veste de forma extravagante... não quero dizer que ele não sofra preconceito, mas muitas vezes está associado a isso” [A11.4RQL107]. Ou a fala: “hoje em dia se discute muito sobre o que é preconceito... mas até que ponto isso é bom ou não? Porque do jeito que as coisas caminham a pessoa já se sente ofendida...”[A4RQL74].

Outro discurso de resistência encontrado referente a questões da sexualidade aborda questões familiares e esteve presente durante as entrevistas nas falas de Fernanda:

> Marcou sobre a homossexualidade e sobre a religião... até então eu não aceitava... agora eu aceito – só que a questão do aceitar, eu aceito respeito e tudo mas só que ainda tem aquela barreira, sabe, sei lá, tipo um filho, aceitar um filho homossexual mais assim... não por causa da homossexualidade, mas a gente vê tanta violência contra a homossexualidade que eu tenho medo disso... [EFEL63]

E o discurso de Acácia:

> Não é que eu aceite, eu não tenho nada, eu não acho que eu... eu não tenho diferença com isso. Até eu falei em aula que eu tinha medo de meu irmão ser gay... Assim... porque meu pai, eu não sei o que meu pai faria... em minha cidade o povo é muito preconceituoso é “bicha, é não”, “Ave Maria, nem me fala não. Esse tema... e pra mim eu não vejo diferença” [EACL247]. Você não queira ir na minha cidade”. (risos). E porque as pessoas não têm um pensamento... assim mais aberto e às vezes os evangélicos de lá mesmo, eles te julgam muito (3 seg) e... aí eu ficava preocupada “nossa... como é e as meninas vão encarar”. [EACL247]

Tanto a fala de Fernanda quanto a de Acácia buscaram argumentos para a não compreensão da sexualidade hegemônica de parentes próximos. O medo da violência e da infelicidade são argumentos utilizados para mascarar alguns resquícios de um pensamento homofóbico. Ambas, a partir desse discurso, demonstraram reconhecer que a homofobia não é algo aceitável, nos levando a entender essa fala como parte do processo de aprendizagem ou uma transformação da homofobia.

A terceira subcategoria (C23) refere-se ao discurso de Co-formação para o que diz respeito a sexualidades e LGBT-fobias. Na dinâmica do curso, a percepção de

mundo pautada na lógica dos Direitos Humanos para um determinado tema fez com que os estudantes exercessem o papel de co-formadores, ou seja, parceiros na formação. Assim, quando Ana, Ângela, Rafaela e Carolina demonstraram, desde a primeira aula, sensibilidade para a questão da sexualidade, elas já estavam contribuindo para a formação. Essa subcategoria emergiu a partir de falas como as de Ana, que disse perceber a omissão das pessoas quando via notícias de homossexuais espancados – pessoas diziam "ainda bem que eu não sou" [A1AAL100], de Ângela, quando destacou que percebeu em uma briga a existência de xingamentos como "seu viado, gayzinho" [A1AN102], de Rafaela em [A1RAL154], "tinha um garoto com traços femininos, e era sempre chamado em termos como gay, viadinho", de Carolina ao afirmar:

> Fui criada na igreja e, a meu ver, nos tempos atuais, acho que é onde se concentra a maior parte das violações de Direitos Humanos. Já vivenciei, sim, na igreja, pessoas sendo preconceituosas por questões de diferença de religião [...] atualmente se mostra evidente um grande preconceito contra os homossexuais. [A2CRL183]

A concepção de co-formação foi possível de ser percebida nas falas de Ana:

> Achei legal que uma pessoa com a formação igual da Clara consiga ter uma mudança de visão como essa que ela apresenta... nesse grupo você conseguiu aquilo que você queria, né? Cair no sorteio, justamente a pessoa que tinha mais preconceito com o tema. [A11.4AAL124]

E de Ângela, ao responder para o professor sobre como ela se enxergava na disciplina:

> Uma participante ativa que vinha pra adquirir conhecimentos, claro, mas eu me vi também como uma pessoa que podia contribuir com os conhecimentos de várias outras pessoas que estavam tendo aquela disciplina e fazendo aquela disciplina comigo, e que elas não tinham tanto conhecimento assim acerca de vários assuntos, mas principalmente em relação ao feminismo. [EANL110]

Essa colaboração formativa contribui para a criação de um ambiente favorável a transformações. De forma diferente ao que surge no Episódio 2, a categoria co-formação nos permitiu afirmar princípios de solidariedade com a causa. Com exceção de Ângela, a qual não poderíamos atribuir essa interpretação – devido ao fato de a estudante entender-se como bissexual.

A subcategoria C34 "Transformação" emergiu a partir de relatos de mudanças na forma de ver/encarar o mundo, estando nela presentes falas como a de Lara:

> É a questão de sexualidade... ajudou a repensar... sobre, porque, por mais que não tinha aquela coisa – "eu sou preconceituosa, eu sou homofóbica, mas eu ficava pensando assim ah... eu aceito, mas é estranho eu ver o homem... o homem se beijando... quando passa uma mulher com mulher se beijando. Isso... eu achava estranho e

> com a disciplina me ajudou repensar bastante... muito nisso... e hoje eu não faço mais isso, né. Essa questão de sexualidade. [ELAL134]

Transformações tanto no âmbito pessoal como na percepção do âmbito profissional. Como disse Clara em sua entrevista:

> O que me marcou mais foi esse trabalho (risos). Esse trabalho foi marcante na minha vida... e eu nunca vou esquecer. E eu tenho certeza que o dia que eu entrar numa sala de aula, que eu for uma professora... que eu passar num concurso e tiver trabalhando. Eu me deparei com muitos alunos que tinham uma orientação sexual e que não podiam demonstrar isso... eles passavam por muito preconceito. Eu quero ser uma professora diferente. Eu quero conversar, quero entrar no diálogo... de uma forma dinâmica. E fazer com que os outros alunos possam entender. [ECLL100]

Assim, a fala de Clara consolidou o que buscamos com nossa intervenção – processos de transformação.

O Episódio 3, intitulado “Sexualidades em debate” emergiu a partir do tema mais conflituoso em nossa intervenção. Assim, dele surgiram como vimos duas categorias e seis subcategorias:

- Categoria 1 – Mundo Percebido (C1)
  - SubcategoriaC11 – Antes da intervenção (C11)
  - Subcategoria – Durante/após a intervenção (C12)
- Categoria 2 – Ação no mundo (C2)
  - Subcategoria 1 – Sileciamento (C21)
  - Subcategoria 2 – Resistência à formação (C22)
  - Subcategoria 3 – Co-formação (C23)
  - Subcategoria 4 – Transformação (C24)

Ao estabelecermos uma reflexão sobre o episódio 3, percebemos que o tema “Sexualidades em debate” possuiu muito destaque em nossa intervenção. A ascensão e organização de deputados conservadores religiosos e a ascensão dos movimentos LGBT que à época dessa pesquisa reivindicavam seus direitos fez com que esse tema, entre todos, fosse o mais controverso. Entretanto, acreditamos que ser Agente Sociocultural e Político requer posicionamento a favor de um grupo posto à margem da sociedade por não possuir uma sexualidade dentro dos padrões hegemônicos (Cis-heteronormativa). Ser Agente Sociocultural e Político necessita reflexão sobre as violações de Direitos Humanos sofridas – violências simbólicas e físicas – que os LGBT sofrem no mundo e principalmente no Brasil. Esse ato de tomar consciência e

partido foi percebido desde a primeira aula em algumas estudantes: Ana, Ângela, Rafaela e Carolina. Entre as colaboradoras que concederam entrevistas, destacamos Ângela e Rafaela, que atribuíram sua consciência para as questões de sexualidade, suas histórias de vida: amizades, como mostrou Rafaela, e o sofrimento na própria pele, como trouxe Ângela. Essas estudantes atuaram como co-formadoras em sala – e acredito que também fora de sala, aonde o professor não chega – reforçando discursos do professor com os colegas em busca de uma sensibilização, sobre a questão dos LGBT. A existência da hierarquia professor-aluno fez com que os estudantes que não concordavam com a visão do professor sobre o tema acabassem se silenciando – acreditamos que essa é uma limitação da existência de um curso de formação. Não podemos afirmar quais são os estudantes silenciados, porém, trouxemos como exemplo as respostas dadas a um questionário – todas as respostas eram extremamente pró-ativas e intencionadas a fazer uma intervenção em sala quando perceberem uma ofensa a sexualidades. Essas respostas nos fazem pensar que alguns dos estudantes tenham respondido ao questionário com o que o professor gostaria de ouvir apenas para cumprir a atividade. Também é possível imaginar que alguns estudantes se silenciaram durante o tema, mas estavam abertos a transformações – como Lara e Isabel trazem em suas entrevistas. E outros se silenciaram para não conflitar – como Acácia e Fernanda também apresentam em suas entrevistas.

Entre os estudantes que optaram por não se calarem nesse tema, foi possível perceber discursos de resistência à formação e discursos de transformação. Entre os estudantes com discursos de resistência gostaríamos de dar destaque à Raquel, que inicialmente não se pronunciou de maneira enfática sobre o tema, mas, após ser sorteada para um trabalho final sobre sexualidade e LGBT-fobia, além de pedir para trocar de grupo, começou a agir politicamente num sentido de resistência ao tema. Essa resistência foi atribuída ao pertencimento a um grupo religioso.

O conflito surgiu explicitamente entre estudantes cristãs protestantes. Uma delas defendeu uma mudança de visão de mundo sobre a sexualidade, já a outra defendeu que o apresentado na igreja deve guiar a vida e, por isso, não devem ser feitas defesas a “práticas” incoerentes com os ensinamentos da igreja. Esse conflito nos mostrou que o curso de formação não pode ser entendido como uma ação que se faz presente em um contexto modificando-o, mas como uma ação que possibilita o surgimento de conflitos de valores que antes estavam silenciados, não sendo considerados importante para a formação do professor que houvesse essas

discussões. Assim como o curso atuou catalisando as transformações, de formas de ver o mundo, simultaneamente ele propiciou resistências. Enxergamos esses dois lados como algo plural, positivo e democrático, uma vez que, sem a existência da disciplina, os estudantes teriam espaços esporádicos ou não os teriam para esse tipo de discussão. No que se refere à formação do professor como Agente Sociocultural e Político, podemos destacar que esse episódio evidencia Ana, Rafaela, Carolina e Ângela como pessoas que já possuíam valores consensuais com nossa perspectiva, no que se referia à sexualidade. Lara e Isabel destacaram a construção de novas visões de mundo sobre o tema, mas ainda de maneira incipiente, e Clara destacou-se pelo engajamento com o trabalho final da disciplina e a vontade de transformação. No que se refere à ação diante do mundo percebido, como Ana, Rafaela, Carolina e Ângela já possuíam valores consensuais, elas atuaram, em sala, como co-formadoras. Já Lara, Isabel e Clara apresentam mudanças em suas vidas em contextos externos ao ambiente universitário.

4.2.4 - Episódio 4 - A docência em Ciências

Candau et. al. (2013) iniciam seu texto sobre Educadores como Agentes Sociais e políticos com a afirmação de que os Direitos Humanos são cada vez mais proclamados e que a luta para seu estabelecimento passaria obrigatoriamente por processos educativos, sendo que “só assim é possível formar para a cidadania com possibilidade de construir uma sociedade mais democrática e justa” (CANDAU et al., 2013, p.33). Se no Episódio 2 demos foco à Educação em seu sentido mais amplo, pensando-a na interação entre os colaboradores da intervenção, suas famílias e amigos, em nosso 4º Episódio – “A docência em Ciências” agrupamos fragmentos textuais que possuem sentidos comuns e contribuem para entendermos como os colaboradores compreendem a profissão de professor e como a intervenção atuou para esse entendimento. Dessa forma, surgem duas categorias e quatro subcategorias: C1 – Ser professor de Ciências; C11 – A escolha profissional; C12 – A prática do professor de Ciências; C2 – Os conteúdos de Ciências; C21 – A seleção dos conteúdos; C22 – Os discursos de Pedagogização dos conteúdos.

Categoria 1 – Ser professor de Ciências (C1)

A categoria C1 agrupou fragmentos textuais que demonstrassem o entendimento dos colaboradores sobre a profissão professor de Ciências da Natureza (Química e Biologia). A primeira subcategoria, C11 – "A escolha profissional", apresenta fragmentos textuais da fala de colaboradores que, principalmente, ao serem indagados sobre suas histórias de vida, decidem falar sobre a escolha da profissão e a entrada no ambiente universitário. Assim, a subcategoria nos trouxe discursos de Acácia, Fernanda e Lara que convergem em um desinteresse inicial pela licenciatura. Já Rafaela demonstrou interesse inicial, mas desinteresse momentâneo. O único estudante que afirmou a escolha do curso de Licenciatura em Biologia devido a uma vontade de ser professor foi Jorge. Acácia comentou:

> (Risos) Tá, bem, na verdade eu nunca pensei de entrar em um curso de licenciatura. Só que assim... no ensino médio eu decidi cursar Biologia, porque no ensino médio era uma disciplina que eu mais me interessava... Biologia... e aí eu quando eu cheguei aqui em Araguaína, eu tava no Ensino Médio, aí vi... aí eu não passava, e não conseguia nota boa no ENEM... decidi fazer um curso por fazer, aí depois de um ano, não, eu não quero isso, tranquei, era uma faculdade particular. [...] Era Ciências Contábeis. Aí eu comecei a trabalhar em escritório... eu não gostava, mas era o que tinha ao meu alcance, porque eu não queria voltar pra minha cidade e também não queria ir embora de Araguaína e o que tinha ao meu alcance era aqui os cursos, han, e do que mais me interessava... tinha mais a ver comigo era licenciatura em Biologia. Entrei sabendo que eu ia fazer licenciatura em Biologia, porque minha mãe é professora só que ela não queria que eu fosse, (risos).
> Só que ela: "procura outra coisa pra tu fazer" – não que ela desmerecesse a profissão... ela trabalha com isso e eu acho que ela é uma das melhores da minha cidade. E aí eu "não, vou encarar!"... Era como se fosse um refúgio pra ficar aqui e também [1s] pra ficar sem fazer nada num dá não... e também pra começar, pra ver se eu ia continuar. E também todo semestre eu pensava em desistir até que eu falei "não, eu realmente gosto". É muito assim... no estágio, a gente... durante o estágio...a gente vai nas escolas, o professor deixa a gente lá embaixo [2s], só que isso... eu não. Eu vou levantar a cabeça, vou me formar e eu quero ser diferente desse pessoal... E aí é isso... Eu continuei, gosto e eu quero atuar, mas não foi uma coisa que eu falei que vou fazer isso pra sempre ainda, tô meio perdidinha... nessa altura do campeonato, mas é isso. [EACL12]

Acácia demonstrou que a escolha pelo curso de Licenciatura foi a possibilidade que a cidade ofereceu. Ela explicitou que sua mãe, também professora, teve resistência ao saber da escolha da filha, desestimulando-a, porém, a vontade de permanecer na cidade de Araguaína era maior. Ao final, a estudante relata que gostou do curso.

Motivo similar também foi apresentado por Lara:

> Eu sempre morei com minha avó na chácara... fiz ensino médio lá e vim pra cá no finalzinho do ensino médio para fazer um curso que eu fiz lá no SENAI... a princípio eu terminei o curso – Eu terminei em 2010, terminei o curso, não tinha vestibular na UFT, eu disse "sim, vou prestar vestibular"... sinceramente eu prestei porque era menos concorrido... Química... é o menos concorrido. Física eu não gostava muito e os cursos que eu via, olha, UFT, assim, os de licenciatura era o que me chamava mais atenção, esses outros cursos não me chamavam muita atenção e... por eliminatória mesmo e por ser o menos concorrido – eu não gostava de Física, então vou fazer Química para estudar e trabalhar futuramente. E o curso eu achei um pouco as matérias difíceis principalmente quando chegou a disciplina de estrutura e propriedades da matéria... aí que foi difícil pra mim, porque no ensino médio eu não tinha esse contato com a Química... foi muito difícil, mas agora eu gosto muito... eu gosto MESMO, me identifico com a disciplina. Já dei aula no estágio também dei aula e trabalhei na olimpíada de Química, aula com professor [...] e gosto muito. [ELAL6]

A escolha profissional também foi apresentada como opção possível por Lara. O curso de Química era o menos concorrido entre os cursos de maior afinidade com a colaboradora. Assim como Acácia, a colaboradora afirma ter gostado do curso que fez.

A escolha de Fernanda é apresentada também como a opção possível, porém, de maneira diferente de Acácia e Lara, o curso não surpreendeu positivamente a estudante.

> Bom, professor... foi uma aventura (risos), porque tinha sido dois vestibulares que eu tinha feito a inscrição – pra Engenharia Ambiental em Imperatriz que é onde meus parentes moram, e Química pra Araguaína onde eu não conheço ninguém... aí eu vim pra cá, porque uma amiga da minha mãe vinha e precisava de alguém pra ficar com a filha dela à tarde... aí então eu "não, vou fazer vestibular de Química", aí paguei, fiz e passei... aí fiquei toda feliz de vim pra cá... só que depois. [...] assim... no ensino médio foi a disciplina que mais me despertava interesse. Tinha História, mas História era só pra dormir na sala – a professora não era muito boa. Então a professora mais didática assim era a de Química, e de Biologia... só que de Biologia não faz muito o meu estilo... aí optei pela Química, Matemática também eu gostava muito, mas tem muito cálculo... muita coisa e desisti. Aí optei pela Química e vim pra cá aí morei pouco com essa amiga da minha mãe que eu chamo de tia, depois morei com uma amiga que foi embora para Brasília, que fazia Química também... aí, aí depois com a "fulana"... aí eu acho que uns dois anos eu moro só... assim... a princípio eu achava que era uma coisa, a Química, e depois fui vendo que é uma coisa muito mais pesada do que se imagina... porque muita coisa assim que eu pensava, pensei "por ser área de professor não seria tão pesada assim", só que é tão pesada, tão pesada, tão pesada, tem pouca coisa assim. [EFEL40]

A colaboradora imaginou que a docência seria um caminho menos árduo, porém, a Química – como vista no Ensino Superior – foi apresentada pela estudante como muito difícil. Esse desestímulo após o ingresso também foi percebido na fala de Rafaela, quando diz sobre a docência:

> Sim, eu queria, na realidade eu quero. Mas hoje em dia eu estou meio naquela – se eu arrumar um serviço, se eu arrumar um serviço logo de professor eu vou sorrindo... como eu digo – eu não tenho assim tanta frescura "- ahh, eu não quero sala de aula", como muitas pessoas dizem... Se no caso surgir uma primeira opção não de professor, eu vou de boa. Porque também eu vou redescobrir... ter mais experiências". [ERAL149]

O desestímulo de Rafaela, de maneira diferente de Fernanda, não foi devido a uma dificuldade dos conteúdos conceituais abordados no ensino superior, mas devido a uma reflexão sobre a posição do professor no mercado de trabalho. A estudante apresenta medo de não conseguir um emprego. A fala da estudante foi interessante porque o trecho "eu num tenho assim tanta frescura '- ahh, eu não quero sala de aula', como muitas pessoas dizem" nos fez perceber uma representação da profissão professor diante de seus colegas da universidade. Essa distância da sala de aula – surpreendente por ser um curso de licenciatura, mas imaginável pela pouca opção de cursos que existem na cidade – não está representada pela fala de Jorge.

Para o estudante:

> Quando eu era menino eu sempre pensava em ser professor... por incrível que pareça eu sempre pensei em ser professor aí eu – aí vem aquelas influências dos pais "não, você vai ser isso, né, meu filho, aí você vai ser isso"... aí igual meus pais eram incutidos com medicina... – você tem que estudar pra passar em medicina... aí depois eu descobri que não era minha vocação, porque quando eu começo a ver aquele tanto de sangue eu puff, desmaio... eu descobri esse negócio, eu não sei se isso é um defeito – essa habilidade minha em desmaiar ao ver sangue, aí eu não, medicina num é comigo não, aí pelo menos vai dar de ser professor". [EJOL179]

A vontade da docência, para Jorge, vem desde sua infância. Assim como Acácia, o estudante relata falas, dos pais, de desestímulo à profissão. Para os pais de Jorge, o filho deveria ser médico.

Essa subcategoria nos mostrou uma das dificuldades relacionadas com a formação de professores de Ciências na universidade em questão. Entre representações de boas profissões, não estão as de professor. Professor é a opção possível para objetivos além do formar-se, como ficar na cidade, não voltar para o interior, não voltar para a fazenda, ter um diploma de curso superior, etc. Após a entrada no curso alguns estudantes se surpreendem, identificando-se com a profissão e planejando seu futuro docente. Entretanto, a falta de estímulo pela profissão magistério e a falta de interesse com o curso de licenciatura não impedem que os estudantes reflitam sobre "a prática do professor de Ciências" – nossa segunda subcategoria.

Segundo Acácia, ao ensinar Biologia, existem muitas metodologias possíveis, porém, a estudante afirmou nunca ter pensado em questões como as discutidas em nossa intervenção.

> Assim... eu vou levar mais pra Biologia, tá?! Tinha várias formas da gente trabalhar... e dar umas aulas mais divertidas e incluir temas... do cotidiano do aluno... só que nunca veio na minha cabeça trabalhar os temas que a gente discutiu na disciplina... ainda mais conteúdo de Biologia. Então eu acho que... para o professor de Ciências... além de dar a ciência propriamente dita para os alunos seria... seria, não, é fundamental a gente discutir assim com os alunos em sala de aula. Tanto porque em qualquer momento na sala de aula da gente pode aparecer um tema desses... que bom que a fala de um aluno, ou até de um professor se um aluno quiser discutir, dar pra, eu acho que um professor de Ciências, eu acho que ele também tem que ter uma visão social, cultural e aí juntar isso com a ciência". [EACL289]

As questões da Educação em Direitos Humanos foram apresentadas, assim, como uma possibilidade de inserção nas aulas de Ciências. A estudante argumentou também que essa possibilidade existe porque, durante a atividade docente, os professores estão suscetíveis a se depararem com situações conflituosas que levam a discussão de temas como Sexualidades e LGBT-fobias, questões étnico-raciais e racismo, etc. A estudante também apresenta que, independente do aparecimento de uma situação conflituosa, é possível e dever do professor o trabalho com essas questões.

A estudante Ângela, também pensando ensino de Biologia, afirmou que a atividade docente "é você não ensinar ao aluno o que é 'apenas' uma clorofila, mas você ensinar a ele... mostrar a ele como é essa diversidade, não apenas um conceito mais biológico da coisa..." [EANL302]. Ou então, quando reflete sobre a profissão professor, a estudante diz: "é ser alguém que vai de determinada forma aos alunos, não apenas em relação aos conceitos mas em relação à vida [EANL307]"

Já Clara expressou sua percepção sobre a atividade docente ao refletir sobre o trabalho final da disciplina, considerado marcante para ela. A estudante disse:

> O que me marcou mais foi esse trabalho (risos). Esse trabalho foi marcante na minha vida... e eu nunca vou esquecer. E eu tenho certeza que o dia que eu entrar numa sala de aula. Que eu for uma professora... que eu passar num concurso e tiver trabalhando. Eu me deparei com muitos alunos que tinham uma orientação sexual e que não podiam demonstrar isso... eles passavam por muito preconceito. Eu quero ser uma professora diferente. Eu quero conversar, quero entrar no diálogo... de uma forma dinâmica. E fazer com que os outros alunos possam entender. Vou levar imagens, perguntar... Quando eu fiz esse trabalho eu pensei tantas maneiras – pensei 'meu Deus, como eu vou fazer?' De tanto eu pensar... de tanto eu matutar aquilo ali. Aí eu conversava com minha colega. E nada. Ela não me respondia. E eu pensava. 'Eu não posso reprovar, eu tenho que

> aprender alguma coisa'. E acabou que eu fiz o trabalho quase todo sozinha, né. O pessoal da biblioteca está de prova. [ECL100]

Dessa forma, ela afirmou a necessidade de o professor ter uma sensibilidade para o contexto no qual está inserido, assumindo uma postura de diálogo. Além disso, Clara apontou que irá levar imagens, fazer questionamentos, ou seja, sua fala sobre a prática docente afasta-se de uma representação de professor pautado em quadro-negro e giz. Entretanto, Clara não se afastou da responsabilidade com conteúdos conceituais de Química:

> Um professor de Ciências... deve saber discutir um conteúdo. Deve saber onde ele quer chegar... onde... até o momento que o aluno aprenda. Então, pra mim, um professor de Ciências não precisa saber tudo. Um professor tá sempre em busca do conhecimento. Ele aprende com o aluno... Então assim... Eu, pessoalmente... queria trabalhar Ciências dando exemplo do meu cotidiano... da minha realidade. [ECLL193]

A estudante Fernanda apontou uma mudança de percepção sobre a docência em Ciências nas falas:

> Até então, até um tempo atrás era só dar uma disciplina de Física, Química ou Matemática... e mandar o menino embora e nada mais além disso... porque foi assim o meu ensino médio todo... ninguém se importava com nada, - ah, menino brigava, tu é pobre, tu é negro e o professor só passando exercício... não dava espaço pra nada... depois da disciplina, o professor de Ciências é além da disciplina de Ciências, é abrir espaço para outras áreas, outros temas, outras formas de ensinar... eu acho. [EFEL189]Assim... vira e mexe tem essas questões em sala de aula... o professor não pode virar as costas pra sala de aula, porque o professor em toda área de ensino ele é o exemplo... e tudo que ele fala tá certo e pronto... e ninguém fala nada no ensino médio. Eu acho que seria uma boa o professor trabalhar... assim... temas como a religião, a sexualidade, pra acabar com esse preconceito, essa discussão, esse aceito ou num aceito da sociedade, sabe, a verdade, porque é dali que se forma uma cidadão. [EFEL196]

A fala de Fernanda mostrou que a intervenção realizada foi fundamental para outra percepção sobre a docência em Ciências. A estudante, inclusive, contrapõe o que ela viveu na universidade, durante a intervenção, com sua vivência na Educação Básica.

A fala de Isabel foi pelo mesmo caminho, porém, apresenta um condicional: "A questão de intervir em sala de aula quando tiver alguma discussão em relação a preconceito por cor, por questão sexual, em relação a isso que me marcou mais (4 seg)" [EISL77]. Em sua fala houve uma indicação de que a prática docente em

Ciências deveria discutir questões de Direitos Humanos quando a turma apresentar motivos para isso.

Jorge apresentou em sua fala que o professor de Ciências é responsável tanto pelo conhecimento das Ciências da Natureza quanto pela formação do cidadão:

> Ser professor (5 seg), meu Deus... ser professor é construir o aluno... moldar o aluno junto com ele, tanto a parte do conhecimento e de disciplina, o conhecimento científico... além disso o caráter do aluno... seria moldar um cidadão, né, ali além do ser consciente... do conhecimento científico, ser um cidadão... aquele que participa, é aquele que respeita, que entende o que é a liberdade dele. É igual àquela frase que fala que a "liberdade de um acaba limitando a liberdade do outro"... então, além de proporcionar o conhecimento científico ali da disciplina que tá sendo ministrada também é entender o aluno como cidadão, sabe? E tipo ir corrigir se fez algo de errado e tal, orientar [...] Comentários de errado, atitudes preconceituosas e fazer ele repensar sobre os seus atos. [EJOL239]

Para o estudante, independente da existência de situações conflituosas em sala de aula, o professor de Ciências deveria preocupar-se com a formação do cidadão e isso só ocorre caso haja articulação entre os conteúdos científicos e a formação moral do estudante.

Por fim, as falas de Lara também corroboram com essa percepção sobre a docência em Ciências:

> Por mais que eu tente dar meu conteúdo, sempre vai surgir essas questões. E essas questões são envolvidas na ciência, no mundo que vivemos... então, né?! É ciência e está embasado nesses estudos que a gente teve em sala de aula... é muito importante você saber se posicionar numa sala de aula em diversas situações que podem vir a ocorrer, né?! – questões de homossexualismo, preconceito com a mulher que gosta de Matemática, a pessoa que vem da roça e gosta de usar um azeite de mamona no cabelo. Então, isso é importante e vai ajudar muito. [ELAL154]

Entre as falas selecionadas de reflexão sobre a prática do professor de Ciências foi possível perceber a existência de um consenso sobre o professor transcender a dimensão técnica do Ensino, na qual sua atividade seria restrita a ministrar conteúdos conceituais de Química ou Biologia de maneira descontextualizada. Além de nenhum dos estudantes entrevistados ter deixado explícita a função do professor como formador de mini-cientistas, tanto Jorge quanto Fernanda utilizaram a palavra "cidadãos" ao indicar o objetivo da atividade educativa do professor de Ciências, dado ao fato do professor de Ciências ter como objetivo a formação de cidadãos, é necessário pensar os conteúdos em seu contexto social, histórico, econômico e cultural, além de estimular a formação de valores sociais que não sejam contrastantes com os Direitos Humanos. A não dissociação entre os

conteúdos conceituais de Ciências e a perspectiva de Educação em Direitos Humanos ganharam uma próxima categoria.

Categoria 2 – Os conteúdos de Ciências (C2)

A nossa segunda categoria, “Os conteúdos de Ciências”, emergiu a partir da ordenação de fragmentos textuais que trazem, em seus sentidos, uma relação direta com os conteúdos conceituais ou procedimentais das Ciências da Natureza. Assim, surgiram duas subcategorias: a primeira, “A seleção dos conteúdos de Ciências da Natureza” (C12), agrupou fragmentos textuais que nos ajudam a compreender os conteúdos que pretendem ser trabalhados durante a abordagem de um determinado tema. A segunda subcategoria, “Os discursos de pedagogização dos conteúdos”, agrupou fragmentos textuais que explicitam as escolhas relativas à abordagem da Educação em Direitos Humanos e sua relação com os conteúdos escolhidos.

A subcategoria “A seleção dos conteúdos de Ciências da Natureza” nos ajudou a compreender que a decisão do grupo [SP] formado por Raquel, Isabel e Lara diante do tema sorteado - “saberes populares e saberes científicos” - e da estratégia recebida - CTS-ARTE, foi possível perceber falas como as de Raquel que indicam preocupação com o conteúdo procedimental.

> Bastão de vidro, béquer, balão volumétrico, a balança... que é essencial para ter a medida exata, né... a quantidade exata... o vidro de relógio e a espátula de alumínio que é usada para fazer a medição na balança. Aí a metodologia... aí vocês já perceberam, né... no outro era modo de preparo... nesse é metodologia. Prepara uma solução, né... primeiramente 30% de NaOH... primeiramente tara a balança, né. Aí agora ela vai pesar 15g de NaOH. Após pesar... aí tem toda a técnica com o bastão de vidro... mexa bem a solução até que fique transparente e completa até atingir o menisco... depois vai homogeneizar a solução..... bom, aí no caso preparando o sabão no béquer e lentamente, com o bastão de vidro vai colocando o óleo e adicionando a solução. Ámedida que vai acrescentando à solução vai mexendo. Ao terminar de misturar a solução no óleo... vai mexer bem por alguns minutos e esperar durante algumas horas até endurecer... onde temos o sabão. O que chama atenção é o que? É a mesma técnica... só que com metodologias diferentes na questão da linguagem e pudemos observar que tivemos o mesmo resultado. Nós não sabemos mais qual é feito no laboratório e qual é feito em casa. [A11.1RQL183]

Isabel tomou a fala e disse “O conteúdo de ciência que podemos abordar é o conteúdo de ácidos e bases... é importante estar fazendo esse diálogo na hora que estiver abordando o conteúdo” [A11.1ISL198], indicando uma escolha para o conteúdo de Química “Ácidos e Bases”. Também foi possível compreender pela fala de Raquel

uma ênfase em quais seriam os conteúdos procedimentais da reação de saponificação. Assim, o planejamento de Ensino-aprendizagem [SP], produzido por Isabel, Lara (Licenciandas em Química) e Raquel (Licencianda em Biologia) centrou-se em um conteúdo conceitual atribuído à disciplina de Química, ou seja, não estabeleceu diálogos entre conteúdos de Química e Biologia

Outro grupo que deixou explícito, na seleção dos conteúdos, a escolha pela abordagem Química foi o grupo [CS] que foi sorteado para elaborar um planejamento de ensino-aprendizagem referente a uma oficina pedagógica para abordar "Questões de classe social e trabalho". O grupo composto por Carolina e Liz optou por trabalhar com o tema Garimpo e disse, sobre o conteúdo de Ciências da Natureza:

> Por que a gente escolheu o tema do garimpo? Porque o Brasil atualmente ocupa uma posição de destaque mundial na produção de ouro... Perto de 1850 o Brasil foi o maior produtor mundial, produzindo 16 toneladas anuais... proveniente de depósitos superficiais explorados pelos bandeirantes... então... na atividade de aprofundamento a gente colocou "a extração do ouro: do garimpo à joalheria"... vai envolver vários processos químicos como o uso do mercúrio, usado na parte de extração, mas muito prejudicial à saúde... além de ter um impacto ambiental. Eles usam o mercúrio elementar na forma líquida, fazem a almagmação... depois colocam no forno para separar o mercúrio do ouro... o forno faz o vapor do mercúrio subir e é possível extrair o ouro... [A11.3CRL16]

Assim, o grupo pensou em uma abordagem sobre processos químicos a partir da extração do ouro pelos mineradores. A escolha de um tema químico se deu pela formação das componentes do grupo – Licenciatura em Química. Já o grupo [ER] foi responsável pela elaboração de um planejamento de ensino-aprendizagem para abordar questões étnico-raciais a partir de uma estratégia CTS-ARTE. O grupo composto por Acácia, Rafaela e Soraia apresentou o conteúdo de Ciências da Natureza no relatado a partir do fragmento textual:

> Acácia foi ao quadro e disse que trabalharia morfologia de raízes, caule, folhas, frutos e sementes. Sugeriu que seria feita uma aula prática e, para o capim dourado, "a gente vai focar no caule e nos frutos e no buriti, a folha que traria a fibra [...] a arte final é livre... mas a gente poderia sugerir aos alunos que produzissem histórias em quadrinhos, paródias musicais sobre o que foi trabalhado em sala de aula". [A11.2AC94]

Assim, ficou explícita a preocupação do grupo [ER] com a abordagem disciplinar da Biologia. A escolha do conteúdo foi a morfologia de raízes, caule, folhas, frutos e sementes. O grupo utilizaria algo já presente no livro didático e buscaria o contexto regional.

Porém, o grupo [GM], responsável pela elaboração de um planejamento de ensino-aprendizagem sobre “Gênero e Machismo” e composto por Ana e Carla, apresentou que seria importante repensar o conteúdo de genética e herança genética:

> Na atividade de aprofundamento é que a gente pegou um conteúdo de Biologia, mais especificamente Genética e herança do sexo – mas não vou explicar isso aqui pra todo mundo porque não é a intenção... na atividade que é sobre determinação genética do sexo... tem a representação do genótipo XX, XY e por conta dessas características são produzidos hormônios diferentes e o que é notado é que muitas vezes... certos comportamentos machistas, agressivos são explicados por isso, ‘isso é da natureza do homem’... e não é... isso é uma forma de reducionismo. Você está reduzindo aquela forma... aquele tipo de atitude à condição biológica – igual o que as meninas estavam falando no garimpo. Mas mulher também têm ‘necessidades.’. [A11.5AAL30]

Dessa forma, o grupo percebeu que a seleção de um conteúdo conceitual pode ser feita tanto para o reforço de uma visão de mundo quanto para sua perpetuação. A escolha do grupo foi correta e, a partir de um conteúdo conceitual consolidado na Educação Básica – no que se refere ao ensino de Biologia – foi decidido o viés de abordagem.

Outra discussão sobre um tema biológico foi proposta por Jorge durante a apresentação de seu planejamento de ensino-aprendizagem [CR] sobre Ciência e Religião. A escolha do conteúdo de Ciências da Natureza foi pela abordagem do tema evolução. Entretanto, Jorge só citou a escolha do conteúdo quando questionado pelo professor: “esse seria o momento de sensibilização, certo?” E Jorge diz que já estaria entrando no aprofundamento. O professor indaga “mas que tipo de conteúdo você pretende abordar?” e Jorge diz ”Evolução... eu ia relacionar isso com uma história evolutiva...” [A11.7P,JOL40].

A última fala selecionada nesta subcategoria foi a do grupo [OG], uma oficina pedagógica sobre preconceito por origem geográfica. O grupo formado por Fernanda (Licenciatura em Química) e Beatriz (Licenciatura em Biologia) fez a opção pelo trabalho com questões transversais às duas disciplinas com o tema seca e meio ambiente. O fragmento textual produzido a partir da gravação das aulas diz:

> A nossa atividade de aprofundamento tem como título o texto ‘o clima como estratégia de abordagem do preconceito por origem geográfica’... porque no nordeste predomina muito a seca... daí o povo sofre com isso... pra produzir, criar e tudo mais... isso tudo por falta de água. Eu vou destacar um trecho do texto: o nordeste, desde muito tempo atrás, já era motivo de críticas devido à predominante seca existente na região, pois com a falta de água em determinadas áreas, algumas famílias encontravam dificuldades para o cultivo, para a criação de animais e até mesmo para uso doméstico e a higiene pessoal. A seca é um fenômeno causado por falta de chuvas, devido

> a predominância de uma camada de ar quente e seca na atmosfera, assim... [A11.6BEL20]

O trecho nos mostra a seleção de um conteúdo que tangenciasse ambas as disciplinas e que poderia ser abordado por qualquer uma das duas elaboradoras do planejamento em um momento posterior, no qual elas já estivessem inseridas em sala de aula.

Sendo assim, o surgimento desta subcategoria a partir do processo de análise nos faz perceber que grupos como [GM], [CR] e [ER], formados por estudantes de Biologia, optaram por uma abordagem sobre conteúdos de Biologia. Os grupos [CS] e [SP] formados majoritariamente por licenciandas de Química optaram pela escolha de conteúdos de Química. Podemos dar destaque ao grupo [SP], formado inicialmente por Lara e Isabel, estudantes da Química mas que integrou ao seu grupo Raquel – estudante de Biologia que pertencia anteriormente ao grupo [SS], que abordaria sobre questões de sexualidades e LGBT-fobias. É possível imaginar que o grupo [SP] já deveria ter deliberado sobre a escolha dos conteúdos quando Raquel passou a participar e, por isso, não percebemos a escolha de um conteúdo que permitisse a comunicação entre as disciplinas de Química e Biologia, como ocorrido com o grupo [OG] – preconceitos por origem geográfica.

Outro destaque pode ser dado ao grupo [SS] composto por Clara e Renata. A proposta sorteada foi a elaboração de um material didático para a abordagem do tema Sexualidades e LGBT-fobia. Esperava-se que as estudantes relacionassem esse tema com algum conteúdo de Ciências da Natureza, porém, isso não foi percebido. O material elaborado abordou exclusivamente o combate à homofobia, a partir de entrevistas realizadas no ambiente universitário e da criação de um painel com imagens e frases. O trabalho mereceu e merece todo o respeito, principalmente se consideramos o contexto no qual o tema esteve inserido, entretanto, é preciso reforçar que nosso objetivo, no que se refere à interação dos conteúdos de Ciências da Natureza em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos, não foi contemplado.

A segunda subcategoria (C22) que emergiu, intitulada “Discursos de pedagogização dos conteúdos”, agrega fragmentos textuais que demonstrem como os estudantes pensaram na abordagem de cada conteúdo selecionado. É importante dar destaque que consideramos discursos referentes à Pedagogização dos conteúdos e/ou ao conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, sigla em inglês) falas que indiquem como um determinado conteúdo será abordado, ou seja, a dimensão da

forma e os objetivos que estão atrelados a cada etapa das sequências didáticas. Devido à ausência de um momento para a execução e avaliação da aula prática, na qual poderíamos investigar a prática docente dos colaboradores, limitamo-nos a analisar como os participantes falam sobre o planejamento de uma futura aula sobre um tema sorteado.

Para abordar o conteúdo de Ciências da Natureza “ácidos e bases”, o grupo [SP] optou por trabalhá-lo em um contexto que buscava o empoderamento das mulheres quebradeiras de coco de babaçu – mulheres sofridas e invisibilizadas nos territórios de Piauí, Maranhão e Tocantins. Os fragmentos textuais a seguir ilustram a opção:

> Bom... que que a gente quis trazer com esse poema... além de trazer um pouco do cotidiano dessas mulheres, trouxemos a questão social e a ciência que é a produção da comida, de sabão que elas produzem... A social, porque ela tem uma cultura... mas como eu falo no final, elas são mulheres esquecidas porque elas são deixadas de lado. Estão fazendo o trabalho delas muito bem, mas não são citadas. Muitas vezes são realmente esquecidas pela sociedade. [A11.1LAL39]
>
> A nossa proposta foi trabalhar as quebradeiras de coco... o trabalho delas é um trabalho árduo... é a única fonte de renda dessas mulheres e é um trabalho passado de geração para geração. Elas produzem alimento, farinha, mingau que é usado para alimentação da própria família. As músicas... elas têm músicas, batem tambor, tem cantigas de roda e essas músicas sempre são referentes ao trabalho que elas desenvolvem. Porém... tem a desvalorização, porque elas têm uma baixa produtividade e enfrentam, por isso, barreiras pra produção... não conseguem produzir em larga escala... e muitas vezes o produto que elas fazem não tem o mesmo valor que o produzido industrialmente e tem o selinho lá. [...] outra coisa... elas têm que pagar pra fazendeiro pra entrar no território deles e pegar o coco e quando chega pra ser processado é cada vez mais barato porque não tem valorização dos produtos delas. O trabalho delas é sem valor, porque o mesmo produto em um vidro bonito e com selo... é vendido mais caro. [A11.1LAL170]

As elaboradoras do planejamento pensaram em uma prática pedagógica que abordasse conteúdos de Ciências da Natureza em um contexto que valorize sujeitos marginalizados historicamente, dando voz a eles, além de refletir sobre a desvalorização de seu trabalho. Raquel deixou essa intenção explícita em sua fala “a partir de que eu sei de todo o sofrimento das quebradeiras de coco, para obter o óleo, a gente... quando for comprar o azeite... a gente não vai reclamar do preço do óleo do babaçu, porque a gente sabe o quanto foi duro para extrair esse óleo” [A11.1RQL166].

O grupo [ER], composto por Acácia, Soraia e Rafaela, para abordar o conteúdo de Morfologia de Angiospermas, buscou relacioná-lo com questões indígenas e quilombolas presentes no estado do Tocantins – na região do Jalapão. Os fragmentos

textuais exemplificam como as estudantes construíram seus planejamentos de ensino-aprendizagem:

> "CTS-ARTE contribui para o empoderamento de sujeitos e grupos minorizados historicamente. No caso a gente escolheu os xerentes e as comunidades quilombolas". Rafaela retomou: "É que assim... a gente percebe que... ao longo do tempo o índio é percebido muitas vezes sem religião... tem sua cultura desvalorizada. Eu estava lendo até que muitos religiosos diziam que ele não tinha alma... aí chegavam aqui querendo catequizar." Acácia disse "Então... eles sempre foram colocados à margem da sociedade... até hoje se referem a eles como 'sem cultura'." Rafaela: "Ah... também é importante para a valorização do nosso estado... na região de Palmas é região onde predominam os Xerente e é lá o grande centro de fabricação de artesanato... que é lá do povoado de Mumbuca. Acácia: "no caso a CTS-ARTE vai buscar resgatar a memória cultural desses povos, dessa cultura. Então o exemplo que a gente resolveu trabalhar foi o artesanato do capim dourado. Porque o artesanato é como se fosse uma identidade cultural de cada região... o nordeste tem xilografia, cordel, renda, ponto-cruz... aqui tem o artesanato de capim dourado. [A11.2AC,RAL20]

Torna-se importante destacar que a opção apresentada pelas estudantes visa empoderar os grupos indígena Xerente e Quilombola do povoado de Mumbuca a partir da valorização do capim dourado – espécie típica da região – e matéria prima da produção de um artesanato bastante característico. Outra fala importante de ser destacada e presente nesta subcategoria foi:

> Divulgar esses índios fabricando esses artesanatos contribui para seu empoderamento. A formação de sujeito de direitos... a gente estava lendo que depois do capim dourado os indígenas e quilombolas começaram a participar de associações e começaram a ter mais voz na região. Também puderam ter um retorno financeiro a partir da organização. Quanto à questão de educar para nunca mais, a gente sabe o quanto esses índios e comunidades negras são vistos como supérfluos por todo um processo histórico. Agora a gente está buscando uma forma de acabar com essas violações... então, mostrar isso é uma forma de pensar o que eles sofreram e acabar com essas violações... para que elas nunca mais ocorram. Porque o índio é visto como isolado na mata... usando cocar... claro que eles têm que preservar... quer dizer... é que eu acho tão bonita a cultura indígena... e o pessoal fala...- "mas ele tá andando de carro, tem TV... Claro que ele não precisa perder a essência dele... mas a cultura não é fixa... se a nossa muda a deles tem que mudar". O professor intervém e fala "só faço a correção em uma palavra. Tem para pode. Eles podem mudar e não têm que mudar". [A11.2ACL73]

Além do Empoderamento desses grupos, Acácia retomou a opção da abordagem no que se refere à formação de sujeitos de direito e a Educação para "nunca mais". Assim, ela relata o surgimento de associações e que a partir da luta política organizada os indígenas e quilombolas passaram a possuir mais voz em sua região. Também foi possível perceber que a estudante se pronuncia a respeito de uma

dimensão conflituosa existente na questão indígena, o que mostra a sua percepção dos conflitos relacionados a assimetrias de poder dadas por questões histórico-culturais e econômicas.

O grupo [CR] composto por Carolina e Liz optou por abordar processos químicos a partir da discussão sobre o garimpo. Assim, a abordagem assume uma discussão explícita sobre classe social, pobreza e trabalho na fala de Carolina:

> A gente começou nossa oficina falando sobre a reprodução das desigualdades sociais nas sociedades capitalistas modernas... elas sempre constituíram um grande dilema para os ideais democráticos... seja na parte da Educação ou em outros seguimentos da sociedade [...] qual o tema que a gente quis abordar? Vamos mostrar umas fotos para vocês". Após exibir umas fotos sobre o garimpo em Serra Pelada a estudante perguntou "vocês sabem o que é isso?" e Ana respondeu "é lá no garimpo". [A11.3CRL6]

A escolha do tema foi bastante feliz por ser algo bastante presente na realidade da população araguainense. Assim, a abordagem do garimpeiro como sujeito posto à margem da sociedade e explorado nas situações de trabalho também está na fala: "A gente busca empoderar os trabalhadores... porque assim... quando se fala em pobreza e trabalho, a gente pensa que muitos jovens vão trabalhar... É um trabalho quase que escravo... O próprio patrão usa o empregado pra manter uma relação escrava" [A11.3CRL78].

Outros aspectos presentes no tema garimpo são a relação da origem geográfica e a discussão ambiental, estando expressos nas falas de Carolina e Liz, respectivamente:

> O tema do garimpo também pode ser trabalhado na questão de preconceito por origem geográfica, porque muitas pessoas são imigrantes... elas saem de outras partes para trabalhar no garimpo... e a gente escolheu esse tema porque é uma forma de trabalho que foi quase escravo na época da Serra Pelada. As pessoas não tinham acesso à educação, além de todos problemas socioeconômicos envolvidos na atividade garimpeira. Além de envolver os temas químicos, geográficos... Por que usa mercúrio? Porque dificilmente vai se conseguir o ouro na natureza – ah, isso é uma pedra de ouro! Não é assim. Existem vários outros tipos de extração, mas a gente escolheu a do ouro. [A11.3CRL16]
>
> Quando eles utilizam o mercúrio, aquele processo lá que é tipo uma peneiração... eles retiram o ouro de sedimentos dos rios... então acaba contaminando o rio e as populações que vivem ao redor... acabam se contaminando por beber a água do rio e por comer os peixes. O Brasil também não é produtor de mercúrio, então acaba sendo importado. Assim, o IBAMA estabelece que é necessário um cadastro de pessoas físicas e jurídicas que importem o mercúrio para qualquer atividade... Também existe um decreto que proíbe o mercúrio na extração de ouro, exceto atividades licenciadas. E também tem outro decreto que obriga a recuperação das áreas degradadas pelo garimpo – coisa que não ocorre porque a área é

> clandestina. Outra coisa foi o garimpo contribuir para um ciclo de drogas, doenças, prostituição e abuso de álcool... O estado, depois que os garimpeiros saem... fica caótico. E eles fazem com que a população que está ao redor... fique num estado de pobreza muito grande". Carolina falou "nesse ciclo de drogas e prostituição... e a gente sabe... onde tem muito homem... os homens têm as suas necessidades... e não é só o impacto ambiental que existe no garimpo, tem questões sociais que envolvem o estupro de crianças. [A11.3LZ,CRL36]

As estudantes destacaram a complexidade do tema e afirmaram as diversas possibilidades de abordagens, entretanto, escolhem a discussão sobre o minerador e sobre suas condições de trabalho. Entretanto, durante a apresentação das licenciandas, o comentário "nesse ciclo de drogas e prostituição... e a gente sabe... onde tem muito homem... os homens têm as suas necessidades... e não é só o impacto ambiental que existe no garimpo, tem questões sociais que envolvem o estupro de crianças" [A11.3CRL48] deslocou o foco do debate para a discussão sobre questões de gênero.

O professor questionou:

> "Mas isso não seria algo mais condicionado socialmente do que uma necessidade humana?" e Carolina enfatizou: "é por conta da necessidade que o homem tem que acaba tendo... não é 'ah... eu vou me prostituir porque o homem tem mais necessidade... é tipo assim... onde se tem trabalhadores homens, tem pessoas que fazem da prostituição uma forma de ganhar dinheiro". O professor questionou: "Vamos pensar aqui como que o machismo e a afirmação da masculinidade faz com que exista isso? Vamos lá... imagina um grupo de homens tenta pensar o que rola nas conversas... vamos amanhã aonde? No ... (casa de prostituição). Se alguém fala que não vai, é chamado de gay... então tem toda uma coerção. E isso é difícil, porque é preciso mudar uma lógica homofóbica, machista e tudo mais... o cara precisa ter uma estrutura mental, uma capacidade de afirmação muito grande. [A11.3P,CR,LZL52]

Em seguida, Ana comentou: "isso é muito mais um fator social do que genético e tem muita gente que usa a genética para querer afirmar que 'ahh, mas o homem é assim mesmo', mas isso não é verdade... enfim... é meu trabalho o machismo" [A11.3AAL63]. O comentário de Ana nos mostrou o princípio de Co-formação presente na estudante, uma vez que, durante a apresentação da colega de turma, ela optou por não se silenciar. A discussão sobre gênero apresentou-se como muito valiosa para a estudante. A questão de gênero volta ao centro do debate logo após o encerramento da apresentação do planejamento do grupo [CS].

O grupo [GM] foi composto por Ana e Carla e buscou elaborar uma oficina pedagógica para a abordagem de questões sobre gênero e machismo no ensino de Biologia – o conteúdo abordado foi herança genética. A fala de Carla iniciou a

apresentação do planejamento e mostrou a ênfase no empoderamento das mulheres como pertencentes a um grupo posto à margem da sociedade.

> O comportamento machista vem sendo recorrente na sociedade. Isso por quê? Porque a sociedade em si tem um comportamento padrão de que o sexo masculino é superior ao sexo feminino... uma ideia de que o gênero masculino tem que ser agressivo, ter a voz grossa... já quando a sociedade vai caracterizar a mulher... a mulher é mais sensível, frágil... na atividade de sensibilização, nós propomos que vocês busquem na memória situações que vocês foram repreendidos ou presenciaram... [A11.5CAL5]

Assim, Carla iniciou propondo uma recuperação das memórias de violações das mulheres estudantes na sala. Esse aspecto valorizou a dimensão da Educação para "nunca mais".

Ana traz a relação do conteúdo de Ciências da Natureza com a fala:

> O interessante de trabalhar nesse conteúdo de genética é que nem todos os comportamentos são atribuídos à genética, então é muito complicado generalizar... e eu tinha um livro da época de criança que dizia 'coisas de menino e coisas de menina'. O que é importante trabalhar é que não são esses fatores biológicos que vão determinar o comportamento de uma pessoa, mas também fatores sociais e aspectos morais... isso é uma forma de inferiorizar a mulher também. [A11.5AAL43]

Com isso, a estudante reforçou a importância da relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos. Reforçamos também a urgência em repensar práticas escolares, reelaborar documentos curriculares, livros didáticos e etc, excluindo discursos machistas, racistas, homofóbicos, classistas, etc.

O grupo [OG], que propôs uma oficina pedagógica a respeito de preconceito por origem geográfica, pensou a pedagogização dos conteúdos de clima e ambiente a partir de uma discussão sobre preconceito com o nordeste. As estudantes propuseram uma prática que problematizou o preconceito vivido pelos nordestinos a partir de falas encontradas em mídias sociais. Em seguida, as estudantes buscaram a exaltação do nordeste.

> Já que vamos trabalhar sobre preconceito por origem geográfica, a gente pensou em trabalhar a questão do nordeste porque teve eleição e vocês observaram as críticas que tiveram ao nordeste e ao norte. [...] Carolina leu a primeira frase: "Se eu encontrar algum nordestino eu jogo fogo"; Acácia leu a segunda: "sou bem a favor de um muro separando norte e nordeste", etc. Beatriz disse: "historicamente a região sofre preconceito... é recorrente... a cultura... a fala... o sotaque". Fernanda disse: "esses comentários foram observados na época da eleição, mas isso é recorrente com os nordestinos... [A11.6FEL3]
>
> A nossa atividade de aprofundamento tem como título o texto 'o clima como estratégia de abordagem do preconceito por origem geográfica'... porque no nordeste predomina muito a seca... daí o povo sofre com isso... [A11.6BEL18]

A abordagem escolhida pelo grupo pretendeu dar voz ao povo do nordeste, empoderando-o a partir da arte de Luiz Gonzaga. Além disso, tornou-se perceptível a relação com a memória e as violações aos Direitos Humanos quando o grupo traz à oficina as diversas falas existentes nas mídias sociais após a eleição de presidencial de 2014. Além disso, as estudantes problematizaram a relação entre a falta de água no nordeste e no sudeste:

> Fernanda disse: "isso é na minha opinião... o nordeste sempre sofreu com a seca... disseram que iam fazer muita coisa, mas nada foi praticado... agora em São Paulo, uma seca gera todo um alarde". O professor perguntou "como a gente pode usar as leituras da gente, durante as aulas, para tentar interpretar isso? Por que a seca do nordeste não chama tanta atenção?" Lara respondeu: "porque é banal... aquele negócio lá de banalidade do mal. A seca na região é algo que vem historicamente... o fato de não chover... então se tornou banal. É comum faltar água, é comum ter fome... agora no sul não é tão comum. [A11.6FE,P,LL40]

As falas em destaque evidenciaram a percepção das assimetrias de poder e dos conflitos existentes devido a questões de origem geográfica, sendo possível abordar a situação do nordeste e do nordestino em relação à invisibilidade durante as secas e à agressão feita com o nordestino durante o período eleitoral através das mídias sociais. A estudante transferiu o conceito de banalidade do mal para o caso da diferença de tratamento entre nordestinos e moradores da região sudeste, indicando assim uma assimetria de poder.

O planejamento [CR], apresentado por Jorge, elaborou uma oficina pedagógica para a abordagem do conteúdo de evolução. O estudante afirma que, não sendo possível empoderar qualquer um dos grupos, optou por um debate entre a estrutura de pensamento da Ciência e da Religião:

> Em seguida Jorge pediu, no momento de sensibilização, para que a turma fosse dividida em dois grupos. O primeiro seriam os fanáticos religiosos e o segundo os ateus. Jorge explicou que o grupo dos religiosos deveria criar uma religião fictícia para explicar aquelas perguntas. Ele explica que o grupo dos ateus deveria buscar explicações, apenas científicas, para aquelas perguntas. O grupo 1 criou uma religião baseada no Capim Dourado. "Assim, o homem surge do Capim Dourado. Quando há a morte, a pessoa volta à terra e renasceria". O grupo da Ciência diz "quem sou eu? Sou um ser racional formado por moléculas e átomos que constituem a poeira estrelar. Quando eu morrer? Meu corpo se deteriorará e servirá de comida para larvas e bactérias". Segundo Jorge, essa atividade mostraria que, de certa maneira, tanto a ciência quanto a religião buscariam responder a perguntas fundamentais do ser humano, afirmando que "são maneiras diferentes, mas ambas procuram a mesma coisa... no caso do Capim Dourado, se essa crença tivesse sido inventada em um grupo isolado e isso continuasse de geração em geração, ela iria se tornar verdade e muitas pessoas iam acreditar

> que iriam se tornar semente do Capim Dourado. Então a ciência da religião busca saber qual foi a primeira religião que surgiu... eles querem buscar uma religião que seja mais ou menos um ancestral comum de todas as religiões. Tem também uma separação entre as religiões ocidentais e orientais. Na religião ocidental acredita-se que há um início, um meio e um fim. Também há uma divisão entre o espiritual e o mortal que a gente não consegue ultrapassar. Além disso, os Deuses, ou Deus, são topo de hierarquia de poder... Já na cultura oriental não existe um abismo entre o mortal e o divino... a gente conviveria no mesmo espaço e no mesmo tempo... Se você pensar na religião e na ciência... se pensarmos na evolução... até há uma certa afinidade... porque tem essa questão de não colocar o homem como centro das coisas. Porque nas nossas religiões ocidentais o homem é considerado superior". [A11.7JOL15]

Jorge fez a escolha de uma dinâmica para debater sobre a produção do pensamento científico e da fé religiosa, assim, em um momento posterior, o estudante afirmou que abordaria o conteúdo de evolução como uma teoria científica. Para o momento de celebração de sua oficina, o estudante apresentou um vídeo criado por ele sobre uma religião fictícia.

O Episódio 4, intitulado "A docência em Ciências", possibilitou o surgimento de duas categorias e quatro subcategorias, elaboradas e apresentadas da seguinte maneira:

- Categoria 1 – Ser professor de Ciências (C1)
    - Subcategoria 1 – A escolha profissional (C11)
    - Subcategoria 2 – A prática do professor de Ciências (C12)
- Categoria 2 – Os conteúdos de Conteúdos de Ciências (C2)
    - Subcategoria 1 – A seleção dos conteúdos (C12)
    - Subcategoria 2 – Os discursos de Pedagogização dos conteúdos (C22)

A primeira Categoria (C1) permitiu a interpretação da concepção dos colaboradores sobre a atividade docente. A subcategoria C11 - A escolha profissional - nos mostrou que, entre os entrevistados, apenas Jorge se apresentou como um estudante possuidor de interesse prévio pela docência. Os demais discursos consideraram a atividade docente como um caminho a ser seguido para outra finalidade – por vezes a de se manter na cidade grande, ter um diploma de ensino superior, passar no vestibular. Assim, a licenciatura é o curso possível de ser feito, porém, não significa que os estudantes não adquiriram interesse ao longo do curso – é o que relataram Acácia e Lara. Essa análise nos trouxe reflexões sobre os desafios de formar professores em um curso universitário com ingressantes sem interesse inicial

pela profissão. Sensibilizar, motivar para a docência, é caminho necessário a ser traçado nos momentos iniciais, entretanto, todos os nossos colaboradores estavam no último período da graduação e, quando o professor afirmou que eles iriam encarar situações conflituosas quando estiverem na docência, muitos não se sentiam preparados. Nossa subcategoria C11 permitiu a seguinte indagação: O curso, então, contribuiria para um pensamento reflexivo sobre docência, sendo que muitos não desejam ser docentes?

A segunda subcategoria que emergiu, C12, no levou a perceber nas concepções dos colaboradores sobre a docência em Ciências que todas as falas convergiam para uma prática docente que não se restringia a ministrar conteúdos específicos, mas relacioná-los a contextos mais amplos que permitem a formação de cidadãos. Entre os entrevistados, Jorge e Fernanda apresentam que a função do professor de Ciências seria a formação para a cidadania e, por isso, precisaria ir para além dos conteúdos. Outro ponto importante a ser destacado foi que todos os estudantes que se dispuseram a dar entrevista enxergaram na Educação em Direitos Humanos uma possibilidade para a prática docente. Uma delas (Isabel) deixou explícito em sua fala que a relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos seria importante em momentos conflituosos vividos em sala de aula, porém, para os outros colaboradores essa relação seria válida independente da situação vivida na docência.

A segunda categoria, C2, que emergiu em nosso quarto episódio, permitiu perceber como os colaboradores elaboraram a seleção dos conteúdos em uma situação na qual foi pedido um planejamento de ensino-aprendizagem sobre temas como Saberes populares e saberes científicos [SP]; Questões étnico-raciais [ER]; Questões de classe social e trabalho [CS]; Gênero e enfrentamento ao machismo [GM]; Sexualidade e enfrentamento a LGBT-fobias [SS]; Ciência e religião [CR]; preconceito por origem geográfica [OG]. Se a categoria 1 deste episódio, através da segunda subcategoria, C12, nos indica um consenso entre os entrevistados no que se refere à prática docente, a nossa segunda categoria possibilitou compreender como os colaboradores assumem que abordariam determinados temas – declaradamente considerados importantes.

Foi possível perceber que os grupos [SP], [ER], [CS], [GM], [CR], [OG] conseguiram efetivamente relacionar conteúdos conceituais ou procedimentais de suas disciplinas específicas às discussões encaminhadas pela Educação em Direitos Humanos. Com exceção do grupo [SS], que focou apenas nos conteúdos da área de

EDH, todos os outros conseguiram estabelecer relações que, além de abordar os conteúdos conceituais específicos de cada ciência envolvida, i) empoderassem grupos/ou sujeitos postos a margem; ii) pensassem na construção de uma cultura de sujeitos de direito; iii) dialogassem com a memória das violações de Direitos Humanos; iv) estimulassem o diálogo em sala de aula; v) educassem para o 'nunca mais'.

A segunda categoria, C2), nos permitiu afirmar que, mediante a formação específica que pense a dimensão da relação entre os conteúdos específicos das Ciências da Natureza e os conteúdos específicos da Educação em Direitos Humanos, é possível elaborar planejamentos que possibilitem nas aulas de Ciências a criação de um espaço que estimule a formação de uma cidadania cosmopolita, com cidadãos para o mundo. Entretanto, também conhecemos nossas limitações e sabemos que há uma diferença brutal entre o ato de planejar, a implementação de uma prática, e a consolidação de uma cultura científica e escolar pautada nos Direitos Humanos. Também é importante frisar que existem outros aspectos relacionados à atividade docente importantes de serem discutidos, como, por exemplo, a quantidade de aulas ministradas por semana, o plano de carreira, o estímulo à elaboração de práticas inovadoras, entre outras questões, que serão tratadas mais à frente. Por enquanto, nossa categoria confirma a possibilidade de, mediante à formação específica, professores de Ciências da Natureza planejarem seus conteúdos específicos sem deixarem de lado aspectos fundamentais à formação cidadã construídos pela Educação em Direitos Humanos.

Em momentos posteriores seria importante investigar a implementação dos planejamentos de ensino-aprendizagem na Educação básica. Essa investigação permitiria perceber como os professores atuam e reelaboram o planejado em diálogo com as crenças e valores dos estudantes presentes em sala. Porém, destacamos que, em nível de planejamento, é possível afirmar que, após as oficinas e discussões da intervenção realizada na formação inicial, a maioria dos grupos realizou o esperado pelo objetivo de nossa intervenção.

4.3 - Um convite a reflexões

O espaço das reflexões, também compreendido, em uma pesquisa clássica, como as discussões sobre as análises, não poderia ter outro nome diferente de "Um convite a reflexões". Uma vez que nosso trabalho se constitui como uma pesquisa-

ação, não seria apropriado qualquer formato diferente do que o das reflexões sobre a ação, sobre a pesquisa, reflexões sobre nossa hipótese:

A elaboração de uma disciplina, estruturada a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos e presente na formação inicial de professores de Ciências, favorece a reflexão dos licenciandos sobre seu papel como agentes socioculturais e políticos.

Nosso objetivo prático: *Elaborar uma disciplina que possibilitasse a formação inicial do professor de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos – produção da ementa e das oficinas pedagógicas.*

Nosso objetivo de conhecimento: *Analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos.*

Entretanto, vale destacar que a formulação de nossa hipótese não significa que queremos estabelecer uma relação causal entre elementos (THIOLLENT, 2011, p. 65), ou seja, não queremos "comprovar" que a existência de uma ação formativa no âmbito da Educação em Direitos Humanos irá formar professores como agentes socioculturais e políticos, mas elucidar possíveis conexões que indiquem a relação entre a formação de professores de Ciências a partir da Educação em Direitos Humanos e discursos que indiquem aspectos caracterizados como pertencentes ao modelo dos professores como agentes socioculturais e políticos.

Dionne (2007) compara a pesquisa-ação à uma Matriosca, também conhecida como boneca russa, ou seja, o processo da pesquisa-ação não ocorre de forma linear – outra comparação bastante cotidiana é a espiral. Assim, a separação entre o objetivo prático e o objetivo de conhecimento é uma tentativa de facilitar a comunicação sobre as reflexões, entretanto, será possível observar que a reflexão sobre o objetivo prático também produz conhecimento e a reflexão sobre o objetivo de conhecimento contribui para a reelaboração de práticas e, consequentemente, contribui com a reelaboração dos objetivos de conhecimento, etc. Isso ocorre em vários instantes devido ao fato de que, uma vez que afirmamos no início da explanação desta tese, nossa tese é implicante e implicada.

Implicante porque tenta provocar no Ensino de Ciências reflexões sobre o professor que formamos. Implicada porque a implicação pode ser entendida, segundo Barbier (2002), como um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, no qual sua história, afetos e desejos, além das posições políticas, e projeto sociopolítico é parte

integrante de toda a atividade de conhecimento. Nesse espaço também não irei me acanhar de utilizar a primeira pessoa do singular quando me referir a experiências pessoais, construídas na história e no pensamento daquele que intervém, investiga, analisa e reflete no intuito de produzir conhecimento. Também não me acanharei de utilizar a primeira pessoa do plural quando for necessário enfatizar o caráter coletivo da pesquisa-ação. Nessa dupla dinâmica em que a intervenção é pensada, realizada, investigada, comunicada e reelaborada.

Um ponto que deve ser destacado em nossa intervenção dá-se na atitude de sair do grande centro, eixo Rio de Janeiro – Niterói, e atuar no interior do Brasil, em Araguaína - Tocantins. Em um primeiro momento isso me levou a imensas reflexões sobre minha função social como educador. Na época do concurso, eu pensava: "Talvez eu seja mais necessário lá do que no Rio de Janeiro"; "Acho que encontrarei um ambiente bastante conservador. Como falarei de Educação em Direitos Humanos para eles? ", entre outros questionamentos. Tive certa razão ao me perguntar isso. Logo que cheguei, um professor me disse: "Os alunos estão falando que você é um desses defensores dos homossexuais...". Durante a defesa de trabalho de conclusão de curso de meu primeiro orientando, um dos professores da banca (que trabalha com ensino, mas sem a formação de pós-graduação na área) citou que vivemos em uma democracia racial devido à nossa miscigenação. Essas falas são corriqueiras e bastante presentes no espaço em que vivi. Entretanto, gostaria de destacar também que, apesar de alguns discursos conservadores permearem o imaginário de estudantes e professores, o espaço de resistência existe. Nosso trabalho não foi fácil, mas uma intensa mobilização. Dessa forma, estabeleceremos aspectos de dificuldade e facilidade para a implementação de nossa intervenção. Essas reflexões dialogam com o nosso objetivo prático de *elaborar uma disciplina que possibilitasse a formação inicial do professor de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos – produção da ementa e das oficinas pedagógicas.*

Acredito que para isso seja pertinente trazer à tona a obra do professor Alberto Carlos Almeida, o livro "A cabeça do Brasileiro" (2015), uma pesquisa quantitativa que procurou saber como nós, brasileiros, nos posicionamos diante de diferentes questões. O resultado mostrou nosso país dividido em mentalidade. O autor também é enfático:

> É a Educação que comanda a mentalidade. Quem passou pelos bancos escolares de uma universidade e obteve diploma tende a ser uma pessoa mais moderna: impessoal; contra o jeitinho brasileiro; contra punições ilegais, como linchamentos e o estupro, na cadeia, de criminosos condenados pelo mesmo crime; refratária à crença de

> que o destino está completamente nas mãos de Deus; e a favor de confiar mais nos amigos. Por outro lado, é provável que alguém que não tenha tido a mesma oportunidade de obter um diploma de um curso superior pense essas mesmas questões segundo uma ótica diversa, pré-moderna ou arcaica: personalista; a favor do jeitinho brasileiro e do cumprimento da lei de Talião, aquela que faz valer o 'olho por olho, dente por dente': e que defenda a crença de que o destino dos homens está na mão de Deus. (ALMEIDA, 2015, p. 25-26)

O pesquisador afirma que não é uma relação de causa-efeito, ou seja, não significa que todas as pessoas que adquiriram diploma de Ensino Superior pensarão assim, da mesma forma que não significa diretamente que as pessoas sem a possibilidade de acesso à Educação terão um pensamento, como chamado por Almeida, arcaico.

Tentando afastar-se de juízo de valor, o autor afirma que não há um pensamento correto e outro errado, mas são diversas óticas para perceber o mundo. Inclusive, haveria uma gama enorme de possibilidades de pensamento sobre questões diferentes e um indivíduo poderia, facilmente, ser "moderno" para alguns valores e "arcaico" para outros. O que Almeida (2015) afirmou e que nós concordamos é que há uma tendência entre um pensamento mais "moderno" e a possibilidade – ou privilégio, em um país de profundas desigualdades – de acesso à Educação. No que se refere a questões de sexualidade, tema amplamente discutido por essa Tese, Almeida (2015) reforça a existência do abismo entre as formas de pensar a partir de um recorte de "capitais mais liberais versus não-capitais mais conservadoras" (ALMEIDA, 2015, p. 157). Alberto Carlos Almeida retrata, de forma feliz, o que ele chama de "A cabeça do Brasileiro" e esse retrato contribui com nosso pensamento sobre as facilidades e dificuldades dessa tese. Em específico na implementação de nossa intervenção. Fazer Educação em Direitos Humanos no interior do país enfrenta grande resistência – tanto que foi possível ter, durante as entrevistas, o relato de que alguns estudantes "trabalharam" nos bastidores para tentar desarticular um discurso formativo do projeto de intervenção.

Assim, uma primeira dificuldade que podemos apresentar é a existência consolidada de um pensamento mais conservador, favorável a Lei do Talião, com tabus bastante consolidados no que se refere à sexualidade e uma crença bastante forte no valor da família. Uma disciplina que tenta dialogar sobre determinados temas enfrenta dificuldades em relação a apresentar formas de pensar sobre o mundo diferentes daquelas que estão consolidadas pela relação familiar dos estudantes colaboradores, por seus ciclos de amigos, etc. Alguns pontos são apresentados como

incomunicáveis, ou seja, temas que não estão abertos ao diálogo. Entretanto, todas as dificuldades apresentam um desafio de superação e o caminho para a superação desta dificuldade, durante as oficinas pedagógicas, foi a valorização dos momentos de sensibilização. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que seria ímpar poder construir espaços formativos que reunissem os futuros professores e suas famílias, entretanto, isso não se faz viável, em um primeiro momento, pela via institucional. Nesse sentido, o trabalho de formação em Direitos Humanos de ONGs e outras associações é fundamental.

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

O terceiro ponto de dificuldade está presente na cultura universitária que, muitas vezes, não valoriza a dimensão do diálogo em sala de aula. A cultura do diálogo, a valorização das discordâncias como algo que faz parte do processo de construção do conhecimento nem sempre é bem vista no ambiente universitário. Os estudantes do oitavo período, presentes na disciplina, já passaram tempo suficiente na universidade para descobrir isso. Muitos professores se incomodam com pensamentos divergentes, outros não abrem espaço para a voz dos estudantes e, devido a isso, há uma dificuldade no estabelecimento da relação de confiança. Um estudante poderia perguntar –"se eu dou minha opinião, esse cara não vai me reprovar no final?". Essa dificuldade está associada a um desafio – o de criar um ambiente favorável ao diálogo, o de criar um ambiente de confiança.

Situações como essas são percebidas em exemplos como os do Episódio 3, Categoria 2, Subcategoria 1, que buscaram agrupar indicativos de silenciamento dos estudantes. Quando os estudantes foram questionados: "O que você faria quando você percebe que um estudante tem sofrido com ameaças e piadas de colegas de

sala após se assumir como homossexual?". Nenhum estudante assumiu a dificuldade de trabalhar com o tema, ou que simplesmente não problematizariam a questão em sala, porém, durante o trabalho final, uma estudante negou-se a falar sobre sexualidades e LGBT-fobia. Essa é uma marca dos silenciamentos, que expressa as dificuldades até da discussão de alguns temas.

Além das dificuldades e desafios enfrentados no implementar de nossa ação, é preciso ressaltar os pontos de facilidade que contribuíram para a existência e o reconhecimento da disciplina "Cultura Brasileira e questões étnico-raciais" como um espaço de formação de professores de Ciências na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Assim, é preciso dar destaque à seguinte questão: o fato de fazer Educação em Direitos Humanos em uma Universidade Pública faz com que exista um respaldo institucional. Ou seja, a valorização de nosso discurso como um discurso verdadeiro e poderoso. Isso fica bastante evidente na fala da estudante Clara:

> Eu tô numa universidade e foi pra isso que eu entrei... pra aprender... pra me tornar uma pessoa melhor... um profissional de qualidade e assim... se não fosse pra eu aprender eu não teria entrado lá. É uma universidade ótima. É a melhor universidade que tem no estado. Ela é federal e eu valorizo muito isso. [ECLL73]

A estudante que mais demonstrou, durante o período da investigação-ação, disponibilidade de mudança em sua forma de pensar o mundo, não fez isso porque o professor era simpático, ou amável. Não fez isso porque demonstrava rebeldia e gostaria de afrontar aos seus pais, nem ao seu esposo ou ao líder de sua igreja, mas porque tinha profunda fé na universidade como instituição de formação – tanto de valores sociais quanto de conteúdos específicos para a sua carreira como professora. Esse é um dos primeiros pontos que, ao refletirmos sobre a elaboração da intervenção, ganha destaque. A implementação de um projeto em uma Universidade Pública Federal possui um poder de verdade simbólico dado a partir de um discurso institucional. Esse fato contribui para o sucesso de nossa intervenção.

Quando cheguei à Universidade Federal do Tocantins, deparei-me com enormes bandeiras dos movimentos sociais – marca material dos princípios de resistência a um pensamento único, marca de nossos Brasis, como destacado por Almeida (2015). O professor que afirmou que eu defendia muito os homossexuais fez isso embaixo de uma enorme bandeira do movimento feminista. Esse fato demonstra o território conflituoso no qual eu estava inserido, porém, no que diz respeito às relações políticas internas ao ambiente universitário, não encontrei resistências. Seis meses após minha chegada na Universidade, o coordenador do curso de Química me propôs a disciplina de "Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais" com a justificativa

que o curso ao qual passei a pertencer não possuía professores, além de mim, dispostos à ministra-la. Acredito que em outras universidades a disputa por espaço seja maior e a ausência de pessoas dispostas à tarefa fez com que eu assumisse a disciplina e reelaborasse a ementa do curso de forma bastante pacífica.

Dessa forma, apresentamos a segunda característica destacada para o sucesso do projeto de intervenção – A universidade apresenta-se como um espaço que permite disputas e tende a se basear no pilar da pluralidade, ou seja, as diversas formas de pensar, ser, agir possuem campo para florescer em um ambiente universitário. Além disso, especificamente em nossa situação, existia uma carência – não uma ausência – de pessoas dispostas a abordar tais questões nas Ciências da Natureza.

Como já destacado anteriormente, elaboramos nossa ação com a intenção de abordar, na formação dos professores de Ciências da Natureza – Química e Biologia – , discussões sobre a Educação em Direitos Humanos, a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos e a questão da pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

A disciplina manteve o mesmo nome – Cultura Brasileira e questões étnico-raciais, havendo mudança em sua ementa (Ver Anexo B) e (Apêndice C). A disciplina, como vista anteriormente pelos estudantes da Universidade Federal do Tocantins, abordava os seguintes tópicos: “A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação racial no Brasil. História da África e dos africanos”, etc. As discussões estavam localizadas, majoritariamente, no âmbito das questões étnico-raciais e sem nada explícito na ementa que assegurasse um momento para o estudo das relações entre um conteúdo conceitual de viés sócio-antropológico e os conteúdos conceituais específicos das Ciências da Natureza. A nova ementa assumiu as seguintes características: um momento para a discussão sobre Educação em Direitos Humanos; um espaço para a relação entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação em Ciências; um momento para pensar a relação entre conteúdos específicos e um momento final para a elaboração e apresentação de planejamentos de ensino-aprendizagem que visassem a abordagem de conteúdos específicos em contextos onde estariam presentes as discussões da Educação em Direitos Humanos.

A elaboração das oficinas pedagógicas e de um pensamento sobre a formação dos professores de Ciências da Natureza traz nosso terceiro ponto para o bom desenvolvimento do projeto de intervenção. Há, no Brasil, desde meados dos anos

1980, iniciativas de pensar uma Educação em Direitos Humanos, pensar a epistemologicamente e metodologicamente a formação de professores. Esse cenário permeado pelos escritos da professora Vera Candau, e difundido a partir das oficinas pedagógicas em Direitos Humanos, contribuíram para a construção de nossas oficinas que pensam especificamente a formação dos professores de Ciências.

Candau et. al. (1996) estabeleceram fundamentos para a elaboração de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos. A estratégia foi justificada a partir da percepção de uma tensão gerada entre a crescente consciência e interesse pelos Direitos Humanos e a sua sistemática violação. E ainda afirmaram que:

> A luta pelos direitos humanos passa por questões concretas como a raça, a classe social, o gênero, a religião, a cultura. Alguns são sujeitos dessas lutas, pois sentem em suas vidas as consequências concretas do desrespeito aos seus direitos. A outros cabe solidarizar-se nessa luta, constituindo-se em parceiros. (CANDAU et al, 1996, p. 13)

Os autores também destacam que uma proposta metodológica inspirada na perspectiva da Educação em Direitos Humanos entenderia que a escola dever exercer um papel de humanização, sendo apontada como necessária à formação de jovens construtores ativos da sociedade – o que implicaria em uma prática participativa, dialógica e democrática. Essa prática contribuiria para superar uma cultura autoritária presente nas relações humanas educativas.

Nossas oficinas foram pensadas buscando, também, a discussão sobre esses tópicos apontados pela autora como indispensáveis aos Direitos Humanos, mas com uma abordagem que mostrasse a possibilidade de tais discussões nas aulas de Ciências da Natureza. Assim, os conteúdos das oficinas elaboradas estão detalhados no Apêndice D. E parte desse material foi publicado no formato de livro em Oliveira e Queiroz (2015). Além disso, a descrição detalhada das aulas também está disponível através do registro contextualizado em áudio no Apêndice E.

Assim, reforçamos que a elaboração da estratégia didática para a formação dos professores de Ciências pautados pela Educação em Direitos Humanos floresceu em um campo possível para o surgimento, uma vez que há um árduo trabalho de professores pesquisadores, formadores de professores que, a partir de livros, cursos, etc. contribuem para a construção de uma Cultura de Direitos Humanos. É nessa cultura que nosso projeto de insere, mas com o diferencial de focarmos para nossas especificidades – a formação dos professores de Ciências.

O quarto ponto que destacamos como importante para o sucesso do projeto de intervenção está localizado no âmbito das políticas nacionais. A disciplina “Cultura

Brasileira e Questões étnico-raciais" é marca, na Universidade Federal do Tocantins, de uma política de governo que dialogou/dialoga com movimentos sociais, ONGs e instituições internacionais que contribuíram para consolidar um ideal de formação de professores permeado por questões referentes aos Direitos Humanos, como discussões sobre sexualidade e LGBTQAI-fobia; Gênero e machismo; racismo e questões étnico-raciais; a relação entre as Ciências tradicionais e modernas, etc. Candau et. al. (2013) afirmam que a Educação em Direitos Humanos se fortaleceu como política de Estado a partir da constituição de 1988. Posteriormente, reforçam-se diretrizes a partir da construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos - PNDH (Brasil, 2003) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (Brasil, 2006) que possui, entre seus muitos objetivos, encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos. Além disso, como linhas gerais, podemos destacar o compromisso do plano com a formação de professores; oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na Educação em Direitos Humanos; incentivar a inter e a transdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos, entre outros. No plano, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo que articula três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), reforçando em seu artigo 4º que a Educação em Direitos Humanos possui como base, entre outras, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, cultural e político.

Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015) reafirmaram o compromisso dos professores da Educação Básica e Superior com a

Educação em Direitos Humanos, considerando-a como uma "necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos". Assim, se a carta enviada ao curso de Biologia em 2011 – durante elaboração de seu PPC – afirmava a necessidade da "abordagem, na formação dos professores, da Lei 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 (temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e da Lei Federal 9.795/1999" (ANEXO A). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e continuada dos professores do Magistério da Educação Básica, publicada no Diário Oficial em junho de 2015, afirmam a necessidade de ampliar as discussões e promover, também um amplo debate sobre questões de gênero, sexualidades, religiosidade, faixa geracional, questões éticas e promover a busca pela equidade.

> Em consonância com o movimento histórico no campo da formação, com especial destaque para a defesa da base comum nacional para a formação de profissionais do magistério, pelas entidades do campo desde a década 80, e também com as deliberações da Conae (2010, 2014), políticas em curso e considerando estudos e pesquisas que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, bem como a necessidade de maior articulação entre as instituições de Educação superior e de Educação básica, ratificamos que a formação inicial e continuada deve contemplar: [...] VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015 p. 23-24)

Sendo assim, a disciplina Cultura Brasileira e questões étnico-raciais foi um espaço possível de construção e implementação de nossa intervenção. A alteração da ementa não vai de encontro com o proposto em carta pelo ministério da Educação. Nossa proposta, inclusive, vai ao encontro do proposto pela Diretriz de formação de professores de 2015. Reforçamos, por fim, que as políticas de Estado contribuíram para a existência de um cenário favorável à elaboração, implementação, avaliação e divulgação de nossa ação.

O quinto ponto que podemos destacar para o sucesso da implementação dá-se a partir de um profundo interesse da área de Educação em Ciências para a discussão de questões sobre Direitos Humanos. Esse interesse é expresso pela capacidade de difusão da informação produzida, assim, nosso trabalho permitiu a publicação de livros como "Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013, 2017); "Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015); e "Tecendo diálogos sobre Direitos

Humanos na Educação em Ciências" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016), livro organizado com textos que estabelecem parcerias com diversos pesquisadores e estudantes das áreas de Educação e Educação em Ciências..

Além disso, também foram publicados dois artigos teóricos de divulgação sobre a formação de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, "La formación de profesores de Ciencias en la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos: por los caminos de una razón cordial", publicado na Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Professorado (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016c), e também o texto "Professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016d), publicado na Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM); Um artigo teórico sobre a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos, no qual é apresentado um exemplo de trabalho elaborado durante a ação foi publicado na Revista Iberoamericana de Educación sob o título de "O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016a); trabalho completo intitulado "Educação em Direitos Humanos como desafio na formação e no trabalho de professores de Química no mundo contemporâneo: um relato de experiência formativa", apresentado em Comunicação Oral e publicado nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016); trabalho completo intitulado "A análise crítica do discurso na formação de professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos", apresentado na modalidade de Comunicação Oral e publicado nos anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015).

Também temos como resultado uma participação na Roda de Conversa "Direitos Humanos, Cidadania e cultura política: uma nova pauta na formação de professores de Química", parte da programação oficial do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2016, realizado em Florianópolis na Universidade Federal de Santa Catarina; entre outros, que reforçam a percepção de Thiollent (2011) sobre a importância do retorno de uma ação para a comunidade. O autor entende que não devemos olhar para essa atividade como propaganda do trabalho realizado, mas como uma atitude de busca pela difusão da pesquisa, uma vez que outras pessoas conhecendo-a poderão contribuir com novos ciclos de investigação-ação.

Em síntese, podemos destacar como questões que, após reflexão sobre a ação, ampliaram a dificuldade na implementação da ação formativa: 1) A existência de um pensamento dominante mais conservador e com ideias dissonantes das consolidadas como pertencentes a um espectro que representaria valores presentes na cultura dos Direitos Humanos; 2) A dificuldade no estabelecimento das relações de confiança dado a uma noção hierárquica entre professor-aluno, própria da estrutura do curso; 3) uma cultura universitária que não valoriza a discordância e o diálogo a ponto de alguns estudantes preferirem o silenciamento ao diálogo.

Como questões que, após reflexão sobre a ação, facilitaram a implementação da ação formativa: 1) O projeto ter sido implementado em uma instituição que possui respaldo na comunidade como a Universidade Federal do Tocantins; 2) A universidade ser um espaço que permite disputas e tende a basear-se no pilar da pluralidade, de forma que a ação possuiu espaço para acontecer; 3) A ausência de pessoas dispostas a ministrar uma disciplina com tais características; 4) Um contexto de políticas em nível nacional que estimula a formação de professores a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos; 5) A existência de um interesse da área de Educação em Ciências para a discussão de questões sobre Direitos Humanos, o que possibilita a difusão das ideias em termos de publicações em artigos, palestras, livros, etc.

Tendo em vista os aspectos que geraram dificuldades e facilidades na implementação de nossa ação formativa, é possível afirmar que nosso objetivo prático: “Elaborar uma disciplina que possibilitasse a formação inicial do professor de Ciências a partir da Perspectiva de Educação em Direitos Humanos – produção da ementa e das oficinas pedagógicas” foi alcançado.

Assim, podemos avançar em nossa reflexão sobre a pesquisa-ação no intuito de estabelecer um diálogo com nosso objetivo de conhecimento: analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos.

Ao objetivo de conhecimento, estabelecemos uma pergunta de partida que contribui para nossa pesquisa-ação: os futuros professores de Ciências, ao participarem de uma disciplina elaborada a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, apresentam em seus discursos elementos que indicam sua *formação como Agentes Socioculturais políticos?*

Ao longo do desenvolvimento do processo de formação, estabelecemos reflexões sobre o modelo de professores como Agentes Socioculturais e Políticos,

tema da obra “Educação em Direitos Humanos e a formação de professores(as)”, de Candau et. al. (2013). Os autores estabelecem o esforço de construírem um modelo que possibilite aos pesquisadores, formadores de professores e aos próprios professores a reflexão sobre a formação de professores engajados com aspectos relevantes à Educação em Direitos Humanos. Candau et. al. (2013) reforçaram a dimensão da cultura e do poder existente nas relações sociais, sendo destacado que professores, como agentes socioculturais e políticos: a) situam-se em uma lógica contra-hegemonica que desenvolve um olhar crítico de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma sociedade diferente – assim, por perceber a existência das assimetrias de poder, o Agente Sociocultural e Político busca o empoderamento de grupos e sujeitos cultural e economicamente postos à margem; b) possuem uma orientação para a transformação social, compreendendo os Direitos como conquistas de lutas sociais. Dessa forma, o Agente Sociocultural e Político estimula a participação a partir do saber/conhecer seus direitos, do desenvolvimento de uma autoestima positiva e de uma capacidade argumentativa; c) trazem o diálogo como principal instrumento de mediação, sendo importante salientar que o diálogo articula a construção e uso do poder e a formação dos sujeitos de direito; d) contribuem para a construção da democracia a partir do desenvolvimento da capacidade de indignação, ao olharem para as violações dos Direitos Humanos com um olhar propositivo e combativo, recuperando memórias para que as violações não ocorram nunca mais.

A essas dimensões nós acrescentamos o que entendemos como a possível relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos – a elaboração e implementação de estratégias didáticas que articulem conteúdos conceituais e procedimentais das Ciências da Natureza com discussões pertinentes a um Educador como Agente Sociocultural e Político.

Ao estabelecermos caminhos para a implementação do modelo proposto por Candau et. al. (2013) desenvolvemos a interpretação do Educador em Ciências como Agente Sociocultural e Político a partir de três dimensões. A primeira foi chamada de “Perceber a ‘realidade’”. É importante, como já foi citado, que o professor consiga interpretar o mundo a partir das relações culturais e sociais que existem na sociedade, percebendo as assimetrias de poder, injustiças e constantes violações. A segunda dimensão foi chamada de “posicionamento diante de uma realidade percebida” – assim, acreditamos que, a partir do momento em que a pessoa consegue estabelecer um olhar para a sociedade que possibilite interpretar o mundo entendendo as

assimetrias de poder, desigualdades sociais e outros tipos de injustiças existentes, ela possui a opção de se posicionar. É possível duas posições: a indiferença e a indignação. O professor como Agente Sociocultural e Político optou por se indignar. A terceira dimensão foi chamada de Intervenção Educativa. Assim, o estabelecimento de uma leitura de mundo e a decisão por um posicionamento são motores para intervenções educativas que problematizem as questões dos Direitos Humanos e possibilitem, dentro de cada disciplina, uma leitura mais humanizada de mundo para/com os estudantes.

Com o intuito de compreender os processos de formação dos professores de Ciências como Agente Sociocultural e Político, nossos dados foram coletados a partir de dois momentos distintos: 1) O registro em áudio da implementação da disciplina no curso de Ciências da Natureza da UFT; 2) Entrevista semiestruturada com os alunos participantes - elaborada após a implementação da ação. Como estratégia de Análise foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011). Sendo assim, a partir dos nossos dados foram criados quatro episódios que tentam estabelecer boas relações sobre a intervenção. O Episódio 1, que chamamos de “A intervenção na voz dos participantes”, possibilitou perceber que os entrevistados se pronunciaram em duas direções – a reflexão sobre si e sobre suas vivências, e a reflexão sobre os colegas de turma e a sua interação com a disciplina.

A primeira percepção a partir da análise que destacamos é que a implementação de um curso sobre Educação em Direitos Humanos na formação dos professores de Ciências da Natureza não é uma ação isolada no mundo, ou seja, o processo de formação é interpelado por diversas relações sociais.

Não podemos afirmar que exista algum tipo de formação na qual o conteúdo formativo seja extremamente dissociado das histórias de vida e dos valores construídos no âmbito das relações pessoais, porém, uma ação sobre Educação em Direitos Humanos é extremamente relacionada com essas questões. São elas: as relações estabelecidas entre o estudante e ele mesmo – ou seja, o processo de reflexões pessoais, das relações entre o professor implementador e os estudantes, as relações entre estudantes, as relações entre os estudantes e outros professores da universidade, as relações entre os estudantes suas famílias, as relações entre os estudantes e os movimentos sociais, entre os estudantes e os seus amigos, a relação entre os estudantes e as igrejas ou outros centros de produção de saberes/valores religiosos.

Assim, como uma forte característica do processo de formação de professores de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos que vivemos foi a dimensão do apresentado pelo curso e a relação com questões pessoais vivencias e histórias com amigos e as respectivas famílias, é também no ato de reflexão sobre essas questões que podemos perceber aspectos característicos da formação dos colaboradores como Educadores Agentes Socioculturais e Políticos.

Ao afirmarmos que a formação em valores é algo indissociável da Educação em Direitos Humanos e que tanto a família como os amigos e as instituições religiosas são produtoras de valores sociais, o questionamento sobre a legitimidade de nosso projeto de intervenção poderia surgir. Cortina (2005) problematiza a discussão sobre a legitimidade de formações que buscam estimular apreço por determinados valores da seguinte forma:

> O mundo dos valores em geral é um mundo escorregadio e complexo, em que tudo parece resolver-se pelo mero subjetivismo do 'eu gosto disso', 'eu não', 'eu aprecio, ele não, por isso os pensadores costumam evitar o tema. E, no entanto, as coisas não são tão simples. Se fossem, ninguém ficaria preocupado em educar sobre as coisas chamadas 'valores' que dependem do gosto de cada um. Os professores de História da Arte não se empenhariam em defender o valor do quadro As meninas [de Velásquez] qualquer que fosse a opinião de seus alunos, nem os de Literatura fariam tanta questão de garantir que vale a pena ler Dom Quixote. (CORTINA, 2005, p.173)

Nossa posição entra em harmonia com a defesa de Adela Cortina, uma vez que nossa Tese é implicada, relacionando-se politicamente com um projeto de sociedade que acreditamos. Afirmamos que consideramos o combate ao racismo um valor superior ao valor da segregação racial, assim como o valor do combate ao machismo deve ser um valor superior ao do machismo. Esse processo de aprendizagem de valores é, como afirma Adela Cortina, não apenas uma questão de captação pessoal do valor, "mas do cultivo de predisposições necessárias para aprecia-lo" (Ibid. p.174). A filósofa traz, como exemplo, a apreciação de um bom vinho e provoca com a afirmação de que para apreciar um bom vinho precisamos ter um paladar seletivo, capaz de apreciar o que realmente vale a pena. Educar em valores consistiria, portanto, em "cultivar essas condições que nos preparam para apreciar certos valores" (idem). É assim que entendemos nosso projeto de ação e, por isso, também entendemos que o curso está inserido em um processo de disputa pela capacidade de motivar os estudantes colaboradores para o apreço de certos valores em detrimento de outros. Em nosso caso, valores que entram em consonância com valores de um professor como Agente Sociocultural e Político em detrimento de valores que entram em conflito com determinada posição. Buscamos a valorização do

diálogo em detrimento do solilóquio; o valor da pluralidade em detrimento de uma homogeneização descabida e inexistente do mundo e da escola; o valor da liberdade em detrimento do valor da opressão; o valor da tolerância em detrimento da intolerância. A valorização da equidade em detrimento da valorização de uma igualdade que desconsidera a diferença e em detrimento da diferença que não estabelece diálogos com a igualdade; o valor da indignação em detrimento da indiferença, entre outros.

É possível destacar alguns fragmentos textuais que indicam a presença das relações e a dimensão de conflito entre diversos – parte importante do processo de formação de um professor como Agente Sociocultural e Político.

> Sobre os grupos minorizados "teoricamente" que a gente apresentou... assim, me marcaram por serem assuntos relevantes e interessantes de se trabalhar em sala de aula. Racismo, as discussões sobre o racismo, sobre homossexualidade e o próprio machismo – que eu descobri que eu tinha um pouquinho, mas então nada sério. Mas assim, temas que eu vejo... que eu presenciei na minha vida e na minha família. Não vou mentir, meu pai é, minha avó é muito racista e ela é negra, negra assim, filha de brancos com negros, isso... Eu às vezes entro até em conflito com meu próprio pai (risos). [3s] É que a disciplina me abriu muito... fez eu discutir de forma coerente – eu... não vamos dizer coerente... Com bases teóricas! O senhor me deu uma grande base teórica e é isso, (risos). [EACL120]

Na fala trazida por Acácia fica explícita a relação entre a estudante colaboradora e sua família e como a estudante percebe que o projeto de intervenção colaborou em sua relação familiar. Nesse caso os valores de enfrentamento ao machismo e ao racismo já eram presentes em Acácia e considerados mais valiosos do que o racismo e o machismo. Assim, a intervenção foi responsável por instrumentalizá-la, ou seja, fornecer argumentos para o debate. Nesse caso, outro valor que fica marcado como importante é o do diálogo. Também foi possível perceber na fala de Isabel [EISL55] a relação familiar, porém, como a estudante vive em um contexto diferente do de Acácia, foi citada sua relação com seu companheiro. No depoimento de Isabel é possível perceber o desenvolvimento de um olhar crítico para o mundo no que se refere a assimetrias de poder e violações de Direitos Humanos, desenvolvido – segundo a estudante – a partir do projeto de intervenção. Esse olhar modificou sua relação com seu marido, uma vez que ela decide não se calar. Os valores que estão em conflitos são os de indignação em detrimento de um valor de indiferença diante de situações percebidas. Situação similar é relatada por Lara em sua fala:

> Tipo assim... antes de fazer a disciplina... antes de ter as discussões... eu pensava assim “não, se lasque” né... porque “eu não tô nem aí com quem faz esse tipo de coisa”, “eu quero mesmo é que morra”, né... eu pensava assim e hoje... por mais que eu discorde, mas eu não falo esse tipo de coisa.... [ELAL119]

Em ambas as situações é possível perceber desenvolvimento de princípios caros aos Agentes Socioculturais e Políticos que valorizam o diálogo em detrimento do solilóquio, a indignação com as violações percebidas em detrimento da indiferença, a argumentação em detrimento do convencimento pelo grito, etc.

Como citado anteriormente, a relação familiar está presente em todo momento da dinâmica formativa, porém, não é a única. A fala de Clara [ECLL153] trouxe a dimensão conflituosa da relação existente entre alunas que estabelecem valores diferentes para o proposto pelo projeto de intervenção. Essa percepção conflituosa está para além do possível de ser percebido pelo professor que propõe a intervenção. São questões particulares e motivadas pelas relações entre os colaboradores – relações de afeto, amizade, desavenças, anteriores ao curso ou desenvolvidas durante. Essas questões também foram relatadas por Lara em [ELAL77]. É possível afirmar que ambos os relatos, de Clara e Lara, indicam uma capacidade de reflexão, com um olhar de Agente Sociocultural e Político, sobre questões que estiveram presentes nos momentos de bastidores do curso – ou seja, para além dos encontros.

Essa são algumas das falas que relatam a dimensão conflituosa entre valores apresentados pelo curso e valores apresentados em algumas relações como família e amigos, colegas de universidade. Essas falas já indicam a contribuição do curso para a formação de Educadores como Agentes Socioculturais e políticos – percepção das violações de Direitos Humanos existentes, opção pela indignação em detrimento da indiferença, apreço pelo diálogo e pela argumentação, etc. Como dissemos anteriormente, a não dissociação entre questões do cunho das histórias pessoais, relações familiares e etc. nos fez perceber que as reflexões dos colaboradores sobre esses temas também são capazes de nos apontar indícios de construção de um pensamento/ação de Agente Sociocultural e Político, entretanto, não seria possível afirmar – ou seria ilusão se afirmássemos – que todos desenvolveram um pensamento que pudesse os caracterizar como Agentes Socioculturais e Políticos para todo o espectro de questões que a Educação em Direitos Humanos permeia.

Outro ponto possível de ser destacado é que o ambiente de disputa entre valores possibilitou alguns posicionamentos durante a implementação. Surge, assim, o silenciamento, a resistência, a co-formação e a transformação. O silenciamento, a resistência e a transformação ocorreram quando imperaram as divergências entre os

valores apresentados pela proposta de curso e os valores considerados como importantes para os estudantes em suas relações de vida e reflexões pessoais.

No caso do silenciamento há divergência, mas também há uma opção do colaborador pelo não diálogo e pelo não conflito. Diversos fatores contribuem para entender uma posição como essa, sendo, entre eles, a existência de uma hierarquia entre professor-colaboradores dada pelo fato de o curso pertencer a uma rotina institucional; uma cultura universitária que durante todos os anos da graduação reprime as discordâncias entre estudantes e professores e não estimula a elaboração de diálogos; a não consideração do curso como algo importante a ponto de merecer os argumentos daquele estudante, etc. Já a resistência indica a divergência, porém, nos traz a percepção de que a hierarquia existente entre professor-estudantes não é mais forte do que a vontade de discordância, os estudantes resistentes sentiram-se em um ambiente no qual a discordância não os prejudicaria, ou seja, em um ambiente democrático. Por fim, o processo de transformação também é dado por uma discordância inicial entre os valores propostos pelo curso e os valores trazidos pelo estudante de suas reflexões e de suas relações no mundo, porém, percebe-se apreço por outras formas de ver o mundo e vontade de diálogo.

A interação compreendida como co-formação aconteceu quando os valores apresentados pela ação e os valores dos colaboradores entraram em consonância, assim, os estudantes colaboradores atuaram no ambiente formativo reforçando os valores apresentados pelo curso a partir de argumentações, tentativas de sensibilização e debates.

Como já citamos anteriormente, não é possível acreditar que todos os estudantes colaboradores se apresentam nos mesmos processos de interação (silenciamento, ou co-formação, etc.) para todos os temas. Isso nos conduz a um segundo ponto importante, no que se refere ao nosso objetivo de conhecimento, a dimensão “caleidoscópica” dos colaboradores e da formação.

Ao estudarmos sobre um modelo que estabeleça diretrizes para a formação de professores engajados socialmente nas discussões e pertencentes à cultura dos Direitos Humanos podemos imaginar que um processo formativo seja algo quase que fabril – dentro daqueles modelos criticados pelo italiano Francesco Tonucci ou pela banda britânica Pink Floyd em ‘The Wall’. Nesse imaginário sobre formação, os estudantes colaboradores passariam de um curso que os moldaria ao que prega a Educação em Direitos Humanos. Entretanto, Cortina (2005) nos alerta sobre a importância de ir para além de uma Educação em Direitos Humanos com

características impositivas. “É preciso reconhecer que o grotesco teológico pode ser convertido hoje num ‘grotesco político’ se continuarmos a recitar a cansativa cantilena dos Direitos Humanos e da democracia liberal sem fundamentá-los na inteligência e no sentimento de pessoas de carne e osso” (CORTINA, 2005, p.15). O que nos assegura o caráter democrático e baseado no diálogo do processo é a percepção que chamamos de caleidoscópica dos colaboradores.

O caleidoscópio é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de papel, plástico ou metal, que possui pequenos fragmentos de vidro colorido ao fundo. Com a incidência da luz pelo lado oposto ao do observador e em uma combinação com espelhos surge a cada movimento uma combinação variada de efeitos visuais. Esse instrumento pode contribuir como uma analogia lúdica, para exemplificarmos e compreendermos o processo de formação que vivenciamos. Foi possível perceber que não existe uma orientação de pensamento em todos os temas com todos os estudantes colaboradores. Ou seja, um estudante que possui uma sensibilidade para a questão étnico racial não necessariamente será sensível para questões sobre sexualidade; um estudante sensível para questões sobre sexualidade, não necessariamente possuirá valores de questionamento a questões de classe social, etc. A imensa possibilidade de combinações que chamamos de dimensão caleidoscópica permeia, portanto, a formação do professor como Agente Sociocultural e Político.. Às vezes um determinado colaborador desenvolve um pensamento ao qual podemos atribuir um status de pertencente a uma gama de formas de pensar/agir, características de um Agente Sociocultural e Político, porém, isso não se repete para outro tema. Isso se relaciona diretamente com o aspecto abordado anteriormente – uma dimensão inseparável entre o processo formativo e a construção dos valores em cada situação vivida nas interações entre os colaboradores e suas famílias, amigos, etc.

Um exemplo dessa dimensão pode ser dado com as falas de Acácia. A estudante colaboradora traz uma dimensão próxima do que consideramos como Agente Sociocultural e Político no que se refere a questões sobre racismo, homofobia e machismo. Ela diz estabelecer um olhar crítico sobre o racismo na sociedade, consegue repensar-se no que se refere a questões de gênero, enfrenta a posição de silenciamento nos almoços de família e age como alguém que busca diálogo pautado em argumentos para reelaborar formas de pensar sobre o mundo de seus familiares [EACL122]. Porém, a história de vida de Acácia possui a marca da perda de seu tio por um assassinato considerado pela estudante como brutal [A5ACL19]. Essa questão faz

com que a estudante possua um conflito entre o sentir de suas vivências e o pensar Direitos Humanos instigado por algumas reflexões que o curso tentou proporcionar.

Assim, podemos afirmar que a estudante se declara com posicionamentos categorizáveis como de Agentes Socioculturais e Políticos quando o tema em pauta se refere a machismos, racismos, homofobias, porém, o mesmo não ocorre quando o tema em pauta é criminalidade.

O mesmo ocorre com Raquel, mas em temas diferentes. No que se refere a temas sobre criminalidade, a estudante posiciona-se da seguinte forma:

> Raquel se pronunciou em relação à discussão sobre a redução da maioridade penal: "Violência gera violência e... atualmente, tem a questão dos menores, né? Dos menores infratores... só que assim, não defendendo... assim, tem um rapaz na cidade onde eu moro que trabalha na penitenciária e ele falava assim, que lá os meninos sofrem bastante... então vamos supor... um menino que roubou um celular, aí ele vai parar num reformatório lá... e lá ele sofre violência. Gente... é muita violência, é muito difícil pra uma pessoa conseguir superar aquilo... Aí ela vai pra sociedade com raiva, com ódio... também tem a questão do preconceito... só que assim, eu acho que o que acontece no nosso país é uma questão muito... enraizada. Envolve preconceito, estrutura familiar e muito mais... só que voltando... eu vejo o seguinte. É muito fácil julgar, depois prender... tem uns órgãos que trabalham com isso... pra fazer com que depois ele volte... se adaptar a sociedade... gente, mas é mais ilusão, porque a gente que não passa por violência, não tem o pai bandido e não tem trauma... imagina pra uma pessoa dessa o que ela vai passar depois de voltar da cadeia. [A1RQL128]

A interpretação de Raquel sobre criminalidade infantil e sistema prisional brasileiro é consensual com diversos grupos de militância em Direitos Humanos em nosso país. Como exemplo podemos trazer os dizeres do site oficial do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), onde está presente a seguinte fala de Gilson Cardoso:

> O que defendemos é que o infrator – tenha ele que idade tiver – seja tratado com respeito e com dignidade, que o Brasil possa desenvolver políticas públicas que possam garantir o futuro de todos que aqui vivem. Não será recrudescendo a repressão vinda do estado que vamos resolver possíveis problemas (Movimento Nacional dos Direitos Humanos, 2015[23])

Entretanto, a estudante Raquel recusou-se a fazer um trabalho sobre o tema sexualidades e LGBT-Fobia. Outros muitos exemplos podem ser dados, porém, esses dois conseguem dar conta do que chamamos de Dimensão Caleidoscópica, percebida

[23] Disponível em: http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1434&Itemid=45: acesso em abril de 2017

por nós e inerente à formação dos professores como Agentes Socioculturais e Políticos. A Dimensão Caleidoscópica, a percepção da agência dos estudantes para refletir e apropriarem-se ou rechaçarem discursos de acordo com critérios próprios, construídos no diálogo com suas famílias e grupos de amigos, igrejas e trabalhos é o que garante que a formação dos professores como agentes socioculturais e políticos foi construída com ênfase em um caráter democrático e dialógico. Uma formação que se propõe como um convite ao desenvolvimento de apreço por determinados valores, e não como uma imposição de uma única forma de pensar.

Ainda no espectro do que chamamos de Dimensão Caleidoscópica, é possível afirmar que nem sempre a sensibilização para determinadas lutas em detrimento de outras é um caso de desenvolvimento de uma solidariedade com os outros diferentes. Destacamos em nossa análise, como exemplo, as falas de co-formação de Fernanda sobre questões étnico-raciais, de Lara sobre saberes populares. Ambas as colaboradoras são pertencentes a esses grupos, assim, suas falas agem, em sala, em um sentido de co-formação, porém, sua essência é de afirmação de suas diferenças. Já Clara, heterossexual, ao defender o direito dos homossexuais a um tratamento digno, também age como co-formadora, porém, a essência de sua luta está na solidariedade com os outros-diferentes. A essa questão destacamos a fala de Cortina (2005) sobre a solidariedade:

> Por isso é preciso tomar cuidado com a solidariedade, uma vez que só é um valor moral quando não é solidariedade grupal, avessa à universalidade, mas solidariedade universal, ou seja, quando as pessoas agem pensando não só no interesse particular dos membros de um grupo, mas também no de todos os afetados pelas ações do grupo (CORTINA, 2005, p. 192)

A essa gama de estudantes existe um duplo desafio, o de enfatizá-los como sujeitos de direito, pertencentes a uma luta, mas sem deixar apagar a sensibilidade para questões externas às de seus respectivos grupos.

Outro ponto destacado foi sobre a docência. Foi possível perceber que, de acordo com um curto relato dos colaboradores que se predispuseram a dar entrevista, muitos dos estudantes não possuíam interesse pela docência. Entre os oito entrevistados, apenas um revelou interesse inicial pela carreira docente e, em nível de Brasil, é possível perceber que as respostas dos licenciandos sobre a docência entram em harmonia com o investigado pelas pesquisadoras Gisela Tartuce, Marina Nunes e Patrícia Almeida sob o título de “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil”. Em seus dados, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) identificam que apenas 2% entre os estudantes de 18 escolas (8 públicas e 10 particulares), sendo um

total de 1501 alunos de diversos locais do Brasil, demonstraram interesse pela docência. Segundo as pesquisadoras:

> O estudo revela que os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Ao se formular a questão "Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?", o "não" foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto (silêncio, risadas). Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais "politicamente corretas", ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo. (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010, p. 454)

Em nossa entrevista iniciamos com as perguntas 1) Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória de vida?; 2) Você poderia alar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica? Dessa forma, buscamos uma caracterização inicial de nossos colaboradores e obtivemos falas como: “(risos) Tá, bem, na verdade eu nunca pensei de entrar em um curso de licenciatura. Só que assim... no ensino médio eu decidi cursar biologia, porque no ensino médio era uma disciplina que eu mais me interessava... biologia...” [EACL12]. E “sinceramente eu prestei porque era menos concorrido... Química... é o menos concorrido.” [ELAL9]. Essa percepção sobre a docência nos traz uma dupla interpretação. A primeira nos faz refletir sobre as dificuldades que existem em formar professores de Ciências que não possuem interesse em ser professores, mas que fazem, em uma maioria, um curso devido à facilidade de entrada ou por outros motivos diferentes. A segunda reflexão está no âmbito do dito durante as entrevistas. A maioria dos dizeres relacionava as aprendizagens durante a intervenção com aspectos do campo pessoal. Os entrevistados, de maneira geral, refletiram sobre docência apenas no final da entrevista quando questionados sobre. Acreditamos que essa característica nas entrevistas seja marca na proximidade dos temas discutidos no curso das questões presentes no ambiente familiar de cada colaborador, porém, o fator desinteresse pela carreira docente faz com que os estudantes colaboradores estabeleçam as reflexões sobre o que foi abordado no curso a partir daquilo que vivem ou viverão, ou seja, em espaços diferentes do ambiente escolar – foco principal dos cursos de licenciatura. Sendo assim, iniciamos pensando a formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos, porém, nossa vivência formativa contribuiu para percebermos que o professor Agente Sociocultural e Político não se afasta do Educador Agente Sociocultural e Político. Iniciamos pensando na Educação Formal, porém, precisamos pensar na formação em um sentido mais amplo. Para isso, trazemos Brandão (2007) que, ao refletir sobre a Educação, apresenta o ensinar e o

aprender como algo existente entre os bichos e que, entre nós, humanos, existe em toda parte. Assim, o autor tenta "corrigir a visão estreita de que a Educação se confunde com a escolarização e se encontra só no que é "formal", "oficial", "programado", "técnico", "tecnocrático" (BRANDÃO, 2007, p. 100).

Brandão nos ajuda no exercício de entender que a Educação está, como processo, em diversos âmbitos e para muito além daquilo que é uma escolarização formal. Assim, mesmo quando os estudantes colaboradores não refletem sobre a escola e trazem suas percepções para questões familiares, de caráter de reflexões pessoais, interações entre amigos e etc., eles estão, também, apresentando uma formação como Educadores Agentes Socioculturais e Políticos. Estabelecemos, então, uma diferença que não está marcada no texto de Candau et. al. (2013) – A formação de Educadores Agentes Socioculturais e Políticos, sendo vista em um sentido amplo de Educação, como nos traz Brandão (2007) e a formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos em um pensamento sobre escolarização e domínio de certas capacidades técnicas e reflexivas características de professores de determinados seguimentos da Educação Básica.

Tendo em vista a diferenciação entre o Professor como Agente Sociocultural e Político e o Educador como Agente Sociocultural e Político – diferenciação não estabelecida inicialmente por Candau et. al. (2013) –, a indissociabilidade entre os processos formativos dos professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos e a percepção da dinâmica caleidoscópica identificada durante o processo de formação, podemos afirmar, até o momento, que todos os colaboradores que se propuseram a dar entrevistas apresentaram indicativos da construção de elementos que nos faça percebe-los como Educadores Agentes Socioculturais e Políticos para determinados temas. Foi demonstrado apreço pelo valor do diálogo, leituras de mundo que compreendam as assimetrias de poder associadas a questões culturais e econômicas, além de apresentarem como indicativos a vontade de empreender mudanças.

Durante o processo de formação, alguns estudantes apresentavam valores consonantes com os valores defendidos pelo projeto de intervenção. Esses estudantes atuaram como co-formadores. Também foi possível perceber que esses valores consonantes tinham origem, segundo os colaboradores, nos contatos com outros professores, amigos e movimentos sociais.

Entretanto, se até o momento nossa análise permitiu refletir sobre os Educadores Agentes Socioculturais e Políticos, avançaremos no sentido de

estabelecer reflexões sobre a formação profissional dos colaboradores de nossa ação. A dimensão profissional ficou clara na análise do nosso 4° episódio. Assim, se no quesito vontade de ser professor os entrevistados demonstraram majoritariamente um desinteresse diante da carreira docente, no que se refere ao restabelecimento das reflexões sobre o oficio do professor de Ciências da Natureza, os estudantes entrevistados demonstraram amplo consenso com nossa percepção sobre a profissão docente. As falas de Fernanda exemplificam o surgimento de outra leitura sobre a atividade docente, a qual, de forma diferente do presenciado pela estudante durante toda a sua Educação básica, está preocupada não apenas com os conteúdos a serem ministrados, mas com a formação de cidadãos [EFEL189]; [EFEL196].

Esse comprometimento social demonstrado por todos os estudantes colaboradores entrevistados foi marca na elaboração dos planejamentos de ensino-aprendizagem, nos quais pôde-se perceber que, mediante a formação específica que pense a dimensão da relação entre os conteúdos específicos das Ciências da Natureza e os conteúdos específicos da Educação em Direitos Humanos, foi possível a elaboração de planejamentos de ensino-aprendizagem que contribuam para a construção de aulas de Ciências como espaços que estimulem a formação de cidadãos do mundo.

É preciso reconhecer nossas limitações e entendermos que há uma diferença entre o ato de planejar, a implementação de uma prática, e a consolidação de uma cultura científica e escolar pautada nos Direitos Humanos. Entretanto, nossa categoria que emergiu a partir da análise de nossa ação confirmou a possibilidade de, mediante a formação específica, professores de Ciências da Natureza abordarem seus conteúdos específicos sem deixar de lado aspectos fundamentais à formação cidadã construídos pela Educação em Direitos Humanos. Assim, no que se refere à dimensão técnica da formação docente, destacamos nossa intervenção de forma bastante positiva. Com exceção do grupo sobre sexualidades, todos os planejamentos apresentados demonstraram relação entre conteúdos de Ciências e uma pedagogização que busque discutir questões referentes aos Direitos Humanos.

Em síntese, nosso objetivo de conhecimento “Analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos” foi atendido.

Ao estabelecermos uma análise sobre a formação dos professores de Ciências da Natureza (Química e Biologia) em uma perspectiva de Educação em Direitos

Humanos, foi possível evidenciar: 1) durante a implementação de uma ação pedagógica sobre Educação em Direitos Humanos o processo é interpelado por valores provenientes das diversas relações socais, ou seja, os conteúdos formativos, devido ao seu caráter de formação em valores, apresentam-se em constante processo de disputa. Os valores apresentados pelo curso como bons valores para apreciar e como valores importantes aos educadores como Agentes Socioculturais e Políticos estão em disputa com valores provenientes das relações estabelecidas entre o estudante e ele mesmo, e do estudante com outros, ou seja, o processo de reflexões pessoais e as relações entre o professor implementador e os estudantes (professor-estudante), as relações entre estudantes (estudante-estudante), as relações entre os estudantes e outros professores da universidade (estudante-professores), as relações entre os estudantes e suas famílias (estudante-família), as relações entre os estudantes e os movimentos sociais (estudante-movimentos sociais), entre os estudantes e os seus amigos (estudante-amigos), a relação entre os estudantes e as igrejas ou outros centros de produção de saberes/valores religiosos (estudante-igrejas).

Esse processo de disputa estabeleceu posicionamentos durante a implementação, como o silenciamento, a resistência, a co-formação e a transformação. O silenciamento, a resistência e a transformação ocorreram quando imperaram as divergências entre os valores apresentados pela proposta de curso e os valores considerados como importantes para os estudantes em suas relações de vida e reflexões pessoais. Já a co-formação aconteceu quando os valores apresentados pela ação e os valores dos colaboradores entraram em consonância. 2) a percepção do que chamamos de dimensão caleidoscópica ao formar professores em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos cada tema presente no amplo espectro de discussões possíveis apresenta uma interação diferente com os valores dos estudantes. Assim, há uma fragmentação dos posicionamentos de cada estudante colaborador para cada diferente tema abordado, ou seja, um estudante que possui uma sensibilidade para a questão étnico-racial, não necessariamente será sensível para questões sobre sexualidade, assim como um estudante que está sensível para questões sobre sexualidade não necessariamente possuirá valores de questionamento a questões de classe social, etc. Essa dimensão é inseparável do processo formativo que implementamos e da relação de disputas entre os valores presentes na cultura dos Direitos Humanos e as interações vividas por cada colaborador em sua vida, com suas reflexões, suas famílias, amigos, etc. Assim, também é possível afirmar que um

estudante que agiu no ambiente formativo a partir de uma interação classificada como de silenciamento para as discussões de sexualidade, pode atuar como co-formador quando o tema em pauta são as questões étnico-raciais. Outras muitas combinações são possíveis – o que torna apropriada a nossa analogia com o caleidoscópio.

3) Grande parte do material disponível para análise em entrevista e em aula possuía a característica de refletir sobre questões pessoais, aspectos familiares e cotidianos dos estudantes colaboradores. Esse ponto pôde ser entendido devido a um desinteresse pela carreira docente e, portanto, uma falta de interesse na reflexão sobre as questões docentes. Outro ponto possível para compreender essa questão dá-se pelo fato de nenhum dos colaboradores estar inserido no ambiente prático, ou seja, atuando como professor da Educação Básica. Porém, estabelecemos a diferenciação entre o Educador como Agente Sociocultural e Político e o Professor como Agente Sociocultural e Político, sendo possível afirmar a atuação dos colaboradores como Educadores Agente Socioculturais e Políticos. 4) A formação do professor como Agente Sociocultural e Político ficou evidente em nosso último episódio, no qual foi possível perceber que, apesar do majoritário desinteresse pela carreira docente, as reflexões sobre a docência mostraram consonância com a visão da docência em Ciências da Natureza reforçada pelo curso. Além disso, no que se refere a uma dimensão técnica da atividade docente, foi possível perceber que os colaboradores conseguiram estabelecer relações entre os conteúdos conceituais e procedimentais de suas disciplinas específicas e propostas de pedagogização pautadas em aspectos da Educação em Direitos Humanos como: a) o empoderamento de grupos historicamente marginalizados, b) formação de sujeitos de direito, c) recuperação das violações de direitos humanos e consolidação de uma cultura do “nunca mais”, d) estímulo ao diálogo e apreço pela construção da democracia.

Dessa forma, nossa análise responde positivamente ao questionarmos: “os futuros professores de Ciências, ao participarem de uma disciplina elaborada a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, apresentam em seus discursos elementos que indicam sua formação como Agentes Socioculturais políticos?”

Entretanto, um processo de formação em Direitos Humanos é sempre um processo de formar-se em Direitos Humanos. O processo de formar estudantes, futuros professores, também forma o professor formador e é nessa troca que construímos confiança. Nessa troca que elaboramos parcerias, sensibilizamos aos outros e nos sensibilizamos. A oportunidade de elaborar, implementar e analisar a elaboração de um curso sobre Educação em Direitos Humanos é incrível, porém, não

podemos nos iludir. Uma avaliação crítica do trabalho é fundamental e, nesse intuito, podemos perceber que seria importante a dedicação de um tempo maior para a discussão de dois temas – violência urbana, criminalidade e sistema prisional; sexualidade feminina. Ambos os temas foram destacados nos diversos discursos dos entrevistados como situações problemáticas e temos a certeza de que foi dado pouco espaço para essas discussões. A elaboração de um curso com carga horária um pouco maior permitiria a incorporação de novos temas e isso já está sendo feito a partir da nova elaboração do documento pedagógico dos cursos de Ciências da Natureza. No curso de Química já foi aprovada como obrigatória a disciplina de Direitos Humanos e diversidades na aula de Ciências, um reflexo do que foi a implementação de nosso curso. A disciplina obrigatória trará estudantes menos dispostos ao diálogo e exigirá do professor formador maior capacidade para promovê-lo, e de mediar possíveis conflitos. Entretanto, avalio como positivo esse desafio. Um ponto importante que também faltou foi a elaboração de uma aula final com uma roda de discussões sobre tudo que aconteceu ao longo do período, porém, essa percepção também será incorporada em outras organizações da disciplina.

Seria bastante ousado dizer que o processo formativo, por si, garante a formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos. A análise de nossa ação nos mostra que o processo é muito mais amplo e se relaciona com aspectos da história de vida e sobre como cada colaborador, ao logo dessa história, valora positivamente ou negativamente determinados aspectos. Podemos afirmar que os professores formadores que buscarem implementar cursos similares em suas universidades encontrarão, na maioria das vezes, um campo de disputa entre os valores apresentados pelo curso e os valores de cada estudante participante. Isso faz parte do processo e é característico de temas tão relacionados com a nossa vida como são os temas que estão no espectro do abordado pelos Direitos Humanos.

Ainda foi possível perceber que cada estudante colaborador estabelece valores diferentes a questões diferentes, assim, alguém que possui uma visão mais liberal para o aspecto das sexualidades não necessariamente é alguém sensibilizado para a questão étnico-racial e vice-versa. Assim como não necessariamente uma pessoa que se opõe a lógica “olho por olho, dente por dente” é sensibilizada para questões de gênero. Essa complexidade humana faz com que não possamos afirmar a relação direta entre a elaboração de um curso pautado nas discussões sobre Direitos Humanos e a formação dos professores como Agentes Socioculturais e Políticos, porém, podemos afirmar que a presença de uma ação que discuta Direitos Humanos,

na formação de professores de Ciências, contribui para o árduo caminho que é ser Educador/professor como Agente Sociocultural e Político.

É possível, sim, afirmar que a formação contribuiu porque proporcionou acesso a discussões que antes estariam em outros ambientes que não o universitário – no que diz respeito à formação dos professores de Ciências da Natureza. Podemos afirmar que nossa ação contribuiu para a formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos porque proporcionou um espaço para ouvir o outro, aprender com os outros diferentes, tentar se desconstruir e pensar por outras lógicas não-hegemônicas. Contribuiu porque estimulou o diálogo sobre temas que, em outros contextos, são tabus. Contribuiu porque o curso apresentou seu viés ideológico sem se travestir de uma falsa neutralidade – trazendo a prática política para um âmbito pedagógico e proporcionando uma pedagogia que pense, também, de forma política. Contribuiu porque tentou abalar estruturas de pensamento e não se opôs a divergências não desumanizantes. Contribuiu porque foi possível perceber o surgimento de um precioso espaço para discussões sobre docência em Ciências e sua relação com uma cultura de Direitos Humanos.

CAPÍTULO 5 - Considerações Finais

Em 2013, no início de nosso trabalho com Educação em Direitos Humanos, escrevi uma dessas frases de efeito provocativas. Disse: “Uma Educação em Ciências que não vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma Educação vazia e pouco contribui com a humanidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 20). Essa afirmação baseia-se em uma crença educacional muito forte que entende a Educação em Ciências como possuidora de um compromisso social – proporcionar, além da aprendizagem de conteúdos específicos de Ciências da natureza, uma formação axiológica. Se nosso patrimônio axiológico é nossa maior riqueza, ou seja, se historicamente aprendemos o valor da liberdade em detrimento do valor da escravidão, se aprendemos o valor da cooperação em detrimento de um individualismo exacerbado, se aprendemos o valor da tolerância em detrimento do valor da intolerância, por que nossas aulas de Ciências não são espaços para aprender a apreciar esses valores tão caros a nossa humanidade? Sim, elas podem ser espaços. Essa tese buscou avançar em um dos aspectos que dificultam a construção de aulas de Ciências elaboradas a partir de uma perspectiva da Educação em Direitos Humanos – a formação dos professores.

Assim, partimos da seguinte hipótese: *A elaboração de uma disciplina, estruturada a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos e presente na formação inicial de professores de Ciências, favorece a reflexão dos licenciandos sobre seu papel como agentes socioculturais e políticos.* Dessa forma, nosso contexto de pesquisa-ação evidenciou a necessidade de objetivos que se dividiram em Objetivo prático - Elaborar uma disciplina que possibilitasse a formação inicial do professor de Ciências a partir da Perspectiva de Educação em Direitos Humanos; e objetivo de conhecimento - analisar a implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como Agentes Socioculturais e Políticos.

Em nosso primeiro capítulo trouxemos uma delimitação metodológica de nossa pesquisa-ação. Apresentamos as etapas constituintes de nosso trabalho e, a partir de um processo de reflexão sobre a escolha do tema, a vivência de trabalho em uma universidade no interior do país, etc., delimitamos nossa hipótese e nossos objetivos prático e de conhecimento. Acreditamos que a opção de uma introdução que dialogasse com as histórias que contribuíram para a elaboração do trabalho em paralelo com a teoria da pesquisa-ação seria pertinente, mesmo que não convencional

na área de Educação em Ciências. Nosso segundo capítulo estabeleceu uma reflexão teórica sobre “cotidiano”, “contextualização” e “formação para a cidadania”, termos bastante utilizados na formação de professores de Ciências. Defendemos, então, a Educação em Direitos Humanos como um caminho possível de ser adotado em uma Educação em Ciências que busque a formação de estudantes como cidadãos do mundo – o que implicaria em uma noção ampla, que envolve aspectos das cidadanias política, social, intercultural, civil e econômica. O terceiro capítulo desta tese abordou a formação dos professores como Agentes Socioculturais e Políticos. Refletimos sobre modelos de formação de professores e pensamos especificamente em um modelo para a formação do professor de Ciências que dialogasse com perspectivas da Educação em Direitos Humanos. O quarto capítulo apresentou nossa análise da intervenção a partir do nosso objetivo prático e de conhecimento. Os resultados foram apresentados em forma de reflexões tanto sobre a implementação da ação quanto sobre como os colaboradores a compreenderam.

Dessa forma, foi possível destacar: 1) A existência de um pensamento dominante mais conservador e com ideias dissonantes das consolidadas como pertencentes a um espectro que representaria valores presentes na cultura dos Direitos Humanos; 2) A dificuldade no estabelecimento das relações de confiança dado a uma noção hierárquica entre professor-aluno, própria da estrutura do curso; 3) uma cultura universitária que não valoriza a discordância e o diálogo a ponto de alguns estudantes preferirem o silenciamento ao diálogo, como questões que, após reflexão sobre a ação, aparentam ampliar a dificuldade na implementação da ação formativa e 1) O projeto ter sido implementado em uma instituição que possui respaldo na comunidade como a Universidade Federal do Tocantins; 2) A universidade ser um espaço que permite disputas e tende a basear-se no pilar da pluralidade, de forma que a ação possuiu espaço para acontecer; 3) A ausência de pessoas dispostas a ministrar uma disciplina com tais características; 4) Um contexto de políticas em nível nacional que estimula a formação de professores a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos; 5) A existência de um interesse da área de Educação em Ciências para a discussão de questões sobre Direitos Humanos, o que possibilita a difusão das ideias em termos de publicações em artigos, palestras, livros, etc. como questões que, após reflexão sobre a ação, nos indicam um ambiente favorável a implementação da ação formativa.

A partir desta constatação foi possível afirmarmos que nosso objetivo prático foi concluído com sucesso.

A reflexão sobre o objetivo de conhecimento permitiu as seguintes considerações: 1) durante a implementação de uma ação pedagógica sobre Educação em Direitos Humanos o processo é interpelado por valores provenientes das diversas relações sociais, ou seja, os conteúdos formativos, devido ao seu caráter de formação em valores, apresentam-se em constante processo de disputa. Os valores apresentados pelo curso como bons valores para apreciar, e como valores importantes aos educadores como Agentes Socioculturais e Políticos, estão em disputa com valores provenientes das relações estabelecidas entre o estudante e ele mesmo, e do estudante com outros. Esse processo de disputa estabeleceu posicionamentos durante a implementação, como o silenciamento, a resistência, a co-formação e a transformação. O silenciamento, a resistência e a transformação ocorreram quando imperaram as divergências entre os valores apresentados pela proposta de curso e os valores considerados como importantes para os estudantes em suas relações de vida e reflexões pessoais. Já a co-formação aconteceu quando os valores apresentados pela ação e os valores dos colaboradores entraram em consonância. 2) há uma fragmentação dos posicionamentos de cada estudante colaborador para cada diferente tema abordado, ou seja, um estudante que possui uma sensibilidade para a questão étnico-racial, não necessariamente será sensível para questões sobre sexualidade, assim como um estudante que está sensível para questões sobre sexualidade não necessariamente possuirá valores de questionamento a questões de classe social, etc. Essa dimensão é inseparável do processo formativo que implementamos e da relação de disputas entre os valores presentes na cultura dos Direitos Humanos e as interações vividas por cada colaborador em sua vida, com suas reflexões, suas famílias, amigos, etc. Essa questão chamamos de dimensão caleidoscópica da formação. É possível perceber nessa interpretação o que Barbier (2002) trata como implicação. Entender que os colaboradores apresentam posições mais relacionadas com valores dos Agentes Socioculturais e Políticos para uns temas do que para outros, e que esse é um processo de construção temporal, é algo diretamente relacionado com minha história de vida apresentada na introdução desta tese. Porém, o próprio processo de construção da tese já não me permite afirmar se entendi minhas crenças como fragmentadas porque percebi essa dimensão caleidoscópica, ou se percebi essa dimensão caleidoscópica porque ela esteve presente em minha vida. 3) estabelecemos a diferenciação entre o Educador como Agente Sociocultural e Político e o Professor como Agente Sociocultural e Político, sendo possível afirmar a atuação dos colaboradores como Educadores Agentes

Socioculturais e Políticos. 4) foi possível perceber que, apesar do majoritário desinteresse pela carreira docente, as reflexões sobre a docência mostraram consonância com a visão da docência em Ciências da Natureza reforçada pelo curso. Além disso, foi possível perceber que os colaboradores conseguiram estabelecer relações entre os conteúdos conceituais e procedimentais de suas disciplinas específicas e propostas de pedagogização pautadas em aspectos da Educação em Direitos Humanos como: a) o empoderamento de grupos historicamente marginalizados, b) formação de sujeitos de direito, c) recuperação das violações de Direitos Humanos e consolidação de uma cultura do "nunca mais", d) estímulo ao diálogo e apreço pela construção da democracia.

A análise realizada faz com que o trabalho empreendido tenha alcançado também o objetivo de conhecimento. Dessa forma, ao questionamento associado ao objetivo de conhecimento "os futuros professores de Ciências, ao participarem de uma disciplina elaborada a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, apresentam em seus discursos elementos que indicam sua formação como Agentes Socioculturais Políticos?" Respondemos positivamente.

Entretanto, um processo de formação em Direitos Humanos é um processo de formar-se em Direitos Humanos. O processo de formar estudantes, futuros professores, também forma o professor formador e é nessa troca que construímos confiança. Nessa troca que elaboramos parcerias, sensibilizamos aos outros e nos sensibilizamos. A oportunidade de elaborar, implementar e analisar a elaboração de um curso sobre Educação em Direitos Humanos é incrível, porém, não podemos nos iludir. Uma avaliação crítica do trabalho é fundamental e, nesse intuito, foi possível perceber que seria importante a dedicação de um tempo maior para a discussão dos temas – violência urbana, criminalidade e sistema prisional; sexualidade feminina. Ambos os temas foram destacados nos diversos discursos dos entrevistados como situações problemáticas e temos certeza que foi dado pouco espaço para essas discussões. A elaboração de um curso com carga horária um pouco maior permitiria a incorporação de novos temas e isso já está sendo feito a partir da nova elaboração do documento pedagógico dos cursos de Ciências da Natureza. No curso de Química já foi aprovada como obrigatória a disciplina de Direitos Humanos e diversidades na aula de Ciências, um reflexo do que foi a implementação de nosso curso. A disciplina obrigatória trará estudantes menos dispostos ao diálogo e exigirá do professor formador maior capacidade de diálogo e de mediar possíveis conflitos. Entretanto, avalio como positivo esse desafio. Um ponto importante que faltou foi a elaboração de

uma aula final com uma roda de discussões sobre tudo que aconteceu ao longo do período, porém, essa percepção também será incorporada em outras organizações da disciplina.

Seria bastante ousado dizer que o processo formativo, por si, garantiu a formação de professores como Agentes Socioculturais e Políticos. A análise de nossa ação nos mostrou que o processo foi muito mais amplo e se relacionou com aspectos da história de vida e sobre como cada colaborador, ao logo dessa história, valorou positivamente ou negativamente determinados aspectos. Foi possível afirmar que os professores formadores que buscarem implementar cursos similares em suas universidades encontrarão, na maioria das vezes, um campo de disputa entre os valores apresentados pelo curso e os valores de cada estudante participante. Isso faz parte do processo e é característico de temas tão relacionados com a nossa vida como são os temas que estão no espectro do abordado pelos Direitos Humanos.

Ainda foi possível perceber que cada estudante colaborador estabeleceu valores diferentes a questões diferentes, assim, alguém que possui uma visão mais liberal para o aspecto das sexualidades não necessariamente foi alguém sensibilizado para a questão étnico-racial e vice-versa. Assim como não necessariamente uma pessoa que se opôs a lógica “olho por olho, dente por dente” estava sensibilizada para questões de gênero. Essa complexidade humana fez com que não pudéssemos afirmar a relação direta entre a elaboração de um curso pautado nas discussões sobre Direitos Humanos e a formação dos professores como Agentes Socioculturais e Políticos, porém, afirmamos que a presença de uma ação que discuta Direitos Humanos, na formação de professores de Ciências, contribuiu para o árduo caminho que é ser Educador/professor como Agente Sociocultural e Político.

Foi possível afirmar, então, que a formação contribuiu porque proporcionou acesso a discussões que antes estariam em outros ambientes que não o universitário – no que diz respeito à formação dos professores de Ciências da Natureza, proporcionou um espaço para ouvir o outro, aprender com os outros diferentes, tentar se desconstruir e pensar por outras lógicas não-hegemônicas; estimulou o diálogo sobre temas que, em outros contextos, são tabus; apresentou seu viés ideológico sem se travestir de uma falsa neutralidade – trazendo a prática política para um âmbito pedagógico e proporcionando uma pedagogia que pense, também, de forma política. Contribuiu porque tentou abalar estruturas de pensamento e não se opôs a divergências não desumanizantes; possibilitou o surgimento de um precioso espaço para discussões sobre docência em Ciências e uma cultura de Direitos Humanos.

Pesar a formação de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos também proporcionou o exercício de projetar pesquisas futuras. Caminhos a serem desbravados não apenas por mim como pesquisador, mas por uma rede de professores pesquisadores engajados. O primeiro e mais imediato desdobramento dá-se na investigação sobre a ação docente dos professores de Ciências que já foram formados a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos. O segundo desdobramento possível consiste na ideia de aprofundar o conceito de conteúdos cordiais, em parceria com colaboradores da área de Educação em Ciências, pensando tanto em aspectos filosóficos atrelados à ética da razão cordial, que muito dialoga com princípios da Educação em Direitos Humanos, quanto aspectos referentes aos processos de ensino-aprendizagem envolvidos na elaboração e implementação em salas de aula da Educação Básica. O terceiro desdobramento imaginado iniciou-se com a publicação do livro "Tecendo Diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências". Nossa proposta, como organizadores, foi propor que pesquisadores de diversas áreas da Educação em Ciências pensassem em seus capítulos sobre Direitos Humanos. Os textos do livro abordaram temas como História das Ciências, Divulgação Científica, Formação de Professores, Questões étnico-raciais no ensino de Química, Pedagogia de projetos, entre outros. Sendo assim, esperamos que mais áreas da Educação em Ciências dialoguem com Direitos Humanos construindo sólidas bases teóricas e investigações consistentes. O quarto desdobramento possível seria a análise da próxima elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso de Ciências da Natureza, Química, Física, e Biologia, entendendo como e quais mudanças foram realizadas para a abordagem de tópicos da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Ciências, como preconiza as Diretrizes Nacionais de Formação de professores (BRASIL, 2015). O quinto desdobramento que enxergamos está no fato de aprofundarmos os estudos em Análise do Discurso, principalmente na Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclought, que possui interessantes conexões com o que entendemos pelo modelo de professor como Agente Sociocultural e Político. Iniciamos um trabalho em Oliveira et. al. (2015), entretanto, entendemos o caminho da Análise Textual Discursiva importante e prudente para o momento que estamos vivendo.

Destacamos também o surgimento da discussão sobre Direitos Humanos como ponto de pauta de disciplinas em outras instituições - muito em diálogo com o que propomos - estimulados pelas diretrizes de formação de professores. Um exemplo ocorrerá a partir do 1º semestre de 2017 na Universidade Federal Fluminense, para os

cursos de Química, Física e Biologia, com a disciplina “Ensino de Ciências e Direitos Humanos”, ofertada sob a coordenação da Prof. Dra. Sônia Nogueira.

Muitos outros desdobramentos podem surgir e acredito que surgirão ao longo do tempo e no encontro com mais pesquisadores da área de Educação em Ciências engajados e dispostos a construir um ensino de Ciências que valorize, como diz Adela Cortina (2005 p. 181) “nosso capital axiológico”, que é nossa maior riqueza. Que valorize os Direitos Humanos e que acreditem na Educação em Ciências como um caminho possível na formação de cidadãos do mundo.

Retomando a frase do cantor Emicida, acreditamos que há sempre um mundo, apesar de já começado. Há sempre um mundo pra gente fazer, um mundo não acabado. É na crença do mundo “não acabado”, do “mundo pra gente fazer” que residente a esperança – tão necessária à construção de espaços educativos permeados pela cultura dos Direitos Humanos.

Referências:

ABELL, S.K.. Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? **International Journal of Science Education**, London , v. 30, n. 10, p. 1405-1416, 2008.

ABREU, R. G. Políticas curriculares para o ensino de Química: discursos sobre contextualização e cotidiano. (in) LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro, Editora Quartet, 2011. p. 119-147.

ALTET, M.; FABRE, M. Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. **Recherche et Formation**. Lyon, n. 17, p. 77-92, 1994.

ALTET. M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY. L; et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.

ALMEIDA, A. C. **A cabeça do Brasileiro**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006

ANDRADE, M. **Tolerar é pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis, DP et. aAlii: De Petrus, Rio de Janeiro; Novamerica, 2009.

ANDRADE, M.; LUCINDA, M. C. Oficinas pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta de formação política com grupos populares. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em Tempos Difíceis**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, 296p.

ANDRADE, S. A., OLIVEIRA, R. D. V. L., QUEIROZ, G. R. P. C., MELLO, W. Z. A abordagem CTS-Arte nos estudos das estações de tratamento de esgoto: uma prática no ensino fundamental. **Revista Práxis**, ano vi, n. 08, 2014, pp. 65- 79.

ARENDT, H. **A vida do espírito:** o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

_____. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, 3, n. 2, 2001.

BAUER, de M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, 516p.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. Brasília, Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2003.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2006.

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

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

CÂMARA, Luiz Claudio da Silva. **Princípios de justiça e de felicidade:** desafios para a Educação moral em ambientes multiculturais. 2015. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Puc-rj, Rio de Janeiro, 2015.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: PAIVA, R. A. (Org**.) Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012.

_____; PAULO, I. ANDRADE, M.; LUCINDA, M. C.; SACAVINO, S.; AMORIN, V. **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores**. São Paulo, Editora Cortez, 2013, 232p.

_____. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

CARLSEN, W. Domains of Teacher Knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.) **Examining pedagogical content knowledge**: the construct and its implications for science teaching. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishres, 1999. p. 21-50.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo Caminho. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

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

CHAMON, E. M. Q de O. Um modelo de formação e sua aplicação em Educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 89-109. dez. 2006

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

_____. **Ética de la razón cordial**: Educar em la cidadania em el siglo XXI. Llanera (Asturias), Ediciones Nobel. 2007.

_____. **Aliança e contrato**: Política, ética e religião. São Paulo. Edições Loyola. 2008.

_____ **Ética mínima:** introdução à filosofia prática. Tradução; Marcos Marconilo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____ **Las raíces éticas de la democracia.** Publicacions de la Universitat de València, 2010.

DIONNE, H. **A Pesquisa-ação e o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DRUMMOND DE ANDRADE. A boca de luar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

EISNER, E. **The educational imagination**: On the design and evaluation of school programs (3rd ed.). New York, NY: Macmillan, 1994.

FABRE, M. **Penser la formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994

FERNANDEZ, C. Revisitando a ase de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528, maio-ago, 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GIROUX,H.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.) **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.333-361, 2011.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher:** teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2016.

JENNINGS,T. E.; EICHINGER, J. **Science education and human rights**: Explorations into critical social consciousness and post -modern science instruction. International Journal of Educational Reform, 8, 37-44. (1999)

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. São Paulo em **Perspectiva. [online].** v.14, n.1, p. 85-93, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328p.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2013. 117p

LEMKE, J L. **Aprender a hablar ciencia**: lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós, 1997.

LUTFI, M. Cotidiano e Educação em química: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química no 2º grau. Ijuí: Unijuí, 1988.

_____ **Ferrados e cromados**: produção social e apropriação privada do conhecimento químico. Ijuí: Unijuí, 1992.

_____ Abordagem sociológica do ensino de química. **Ciência & Educação**, n. 3, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

NASCIMENTO, F. N.; FERNANDEZ, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e Desafios Atuais. Campinas, **Revista HISTEDBR On-line**, n.39, p. 225-249, set. 2010

MAGNUSSON, S.; KRAJICK, J.; BORKO, H. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Orgs.). **Examining pedagogical content knowledge**: the construct and its implications for science education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 95-132

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORINE-DERSHIMER, G.; KENT, T. The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N.G. (Eds.) **Examining Pedagogical Content Knowledge**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 21-50.

MOVIMENTO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (MNDH) - **PEC e enquete sobre maioridade penal preocupam MNDH.** Disponível em: http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1434. Acesso em Janeiro de 2016.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, R. P. C. **Olhares sobre a (in)diferença:** formar-se professor de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

_____. **Educação em Ciências e Direitos Humanos:** reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2013.

_____. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita **Revista Iberoamericana de Educación (RIE).** v. 71, n. 1, 2016a.

_____ (Orgs.). **Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências**. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2016b.

_____. "La formación de profesores de Ciencias en la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos: por los caminos de una razón cordial" **Revista Electrónica interuniversitaria de formación del professorado (REIFOP)**, v. 19, n.2, 2016c.

_____."Professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais" **Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM),** N.2, V.2, 2016d.

OLIVEIRA, R. D. V. L. MONTEIRO, B. A. P. M.; GUERRA, A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A Análise Crítica do Discurso na formação de professores de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015

PARK, S.; OLIVER, S. Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, New York, v. 38, p. 261-284, 2008.

ROLLNICK, M. et al. The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: a case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. **International Journal of Science Education**, London, v. 30, n. 10, p. 1365-1387, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A Entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2008, 107p.

SACAVINO, S. **Democracia e Educação na America Latina**. Petrópolis: DP et alii/Novamérica, 2009.

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

SANTOS, W. L. Letramento em Química, Educação planetária e inclusão social. **Química Nova**. V. 29, n. 3, p. 611-620, 2006.

_____; MORTIMER, E. F. A dimensão social do ensino de Química: um estudo exploratório da visão dos professores. **Anais do II ENPEC**. Valinhos, set. 1999.

_____; SCHNETZLER, R. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania, Ijuí, Unijuí, 2003.

SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. **Glossário social**. Comunicarte, 2004. Disponível em < http://www.comunicarte.com.br/glossario_social.pdf > acesso em 06 de Março de 2017.

SCHÖN, Donald. **A. Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Lee S.. "Knowledge and Teaching: foundations of the new reform". **Harvard Educational Review**, 57(1), p. 1-22, 1987.

_____. "Those who Understand: knowledge growth in teaching". **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

STENHOUSE, L. **A introduction to Curriculum Research and Development.** London: Hinemann. 1975

TARTUCE, G. L. B.P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil.**Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

THIOLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**. Vol. 35, n° 2, p. 84-91, Maio 2013.

WELLS, H. G. **A ilha do Dr. Moreau**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2012.

ANEXO A

SESU/DESUP/CGFP

IES: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-

Processo Nº: 201114033

Protocolado em: 11-10-2011

Local de Oferta: Campus Universitário de Araguaína, Rua Humberto de Campos 508, São João - Araguaína/TO

Ato Autorizativo: Reconhecimento de Curso
Curso: BIOLOGIA (Presencial - Licenciatura)

Diligência solicitada pelo MEC.
Data: 06/12/2011 10:28:50

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES
Diretoria de Regulação da Educação Superior - DIREG

Brasília - DF, 06/12/201

1. Tendo em vista o disposto do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino, e legislação correlata, instaura-se esta diligência a fim de que sejam esclarecidos os elementos pertinentes abaixo relacionados.
2. Com a finalidade de se evitar o arquivamento do processo, informamos que a IES deverá utilizar o Sistema e-MEC, exclusivamente, para responder/atender, PONTUALMENTE, esta diligência, inserindo arquivo com as alterações recomendadas; no prazo de 30 dias, para o qual não haverá prorrogação; nos seguintes formatos: .doc. ou .pdf .
3. Ressaltamos que se forem apresentados quaisquer documentos ou texto insuficientes ao atendimento da diligência, a mesma será considerada insuficiente e o processo será arquivado nos termos da regulamentação, uma vez que só é permitida uma diligência por fase. Lembramos ainda, que nenhuma documentação em papel será analisada para fins de instrução processual.

Ressaltamos que - por tratar-se de uma licenciatura - é necessária a abordagem, na formação dos professores, da Lei 10.639/2003 e Lei 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), sendo esta última obrigatória em todos os currículos de cursos ofertados no país. Esclarecer se existe essa abordagem no currículo do curso.

Eixos e itens não mencionados: atenderam ao disposto em legislação vigente e correlata.

Coordenação Geral de Regulação de Cursos da Educação Superior
CGRCES/DIREG/SERES/MEC

ANEXO B

	**Universidade Federal do Tocantins** **Campus de Araguaína** **Curso de Licenciatura em Biologia**

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Nome da Disciplina: **Cultura Brasileira e as Questões Étnicas raciais**		
Código da disciplina:		PERÍODO: 8º PERÍODO
Carga horária teórica CHT	45	Tipo de disciplina: Optativa
Carga horária prática CHP	-	Semestre/Ano:
Carga horária total CH	45	

EMENTA: A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação racial no Brasil.História da África e dos africanos. O imaginário eurocêntrico e as bases do preconceito étnico racial. O Movimento Negro no Brasil e as políticas de Ação Afirmativa. Exame de questões relacionadas ao índio e o não índio no panorama histórico brasileiro. Estudos das causas e questões étnicas e culturais, bem como a tradição cultural do universo indígena. As nações indígenas do Estado do Tocantins e o papel das escolas indígenas nas comunidades.

OBJETIVOS: Compreender a diversidade e formação da sociedade brasileira, a partir das discussões sobre etnia, eugenia, abrangendo o entendimento das políticas de segregação racial no Brasil e do papel do Movimento Negro, bem como as políticas de Ações Afirmativas no Brasil da atualidade e, possibilitar aos alunos o reconhecimento dos aspectos socioculturais das comunidades indígenas brasileiras, especialmente no Estado do Tocantins, enquanto um povo pertencente às comunidades minoritárias no panorama da Educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala. Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** Rio de Janeiro: José Olimpio, 1987.

HALL, Stuart. ***Da Diáspora: identidades e mediações culturais.*** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi. (Orgs). **A temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

COMPLEMENTAR:

BORGES, Edson, et al. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares para Educação das Relações etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Disponível em http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pme/marcos_nacionais/planonacional_10639.pdf

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei 10 639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei 11 645 de 10 de março de 2008**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/L11.645.htm.

BRASIL, **Programa Parâmetros em Ação**. Educação Escolar Indígena, As leis e a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com Aspas.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, Ed 34, 2002.

GOMES, Nilma Lino.; SILVA, Petronila B. (Orgs.). **Experiências étnco-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi.; VIDAL Lux.; FISCHMANN Roseli. (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo, Edusp, 2001.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo, Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo, Global, 2001.

SILVA, Mozart Linhares da.**Educação, Etnicidade e Preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul/EDUNISC, 2007.

ANEXO C


Plataforma Brasil
principal
sair
Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados
Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira - Pesquisador | V3.0
Cadastros
Sua sessão expira em: 39min 23
DETALHAR PROJETO DE PESQUISA
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM DIREITOS HUMANOS
Pesquisador Responsável: Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 55335415.4.0000.5519
Submetido em: 18/04/2016
Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
COORDENADOR
Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_619077
DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
(DEPARTAMENTO E/OU UNIDADE)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa Observatório da Formação dos professores de Química em Direitos Humanos, sob a responsabilidade do pesquisador Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, a qual pretende investigar a formação inicial de professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Sua participação é voluntária e se dará por meio de gravação de áudio das aulas e de entrevistas realizadas no final da disciplina. No início de todas as aulas o investigador (professor da disciplina) ligará um gravador que terá a função de registrar as interações que ocorrem em sala de aula. Ao final da disciplina o investigador irá convidá-lo (a) para uma entrevista individual realizada em algum dos ambientes da universidade. A participação na entrevista não será obrigatória e nem condicionada a nenhum procedimento avaliativo da disciplina.

. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para possibilitar a reflexão sobre elementos teóricos e práticos que permeiam a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos; compreender como são formados os valores sociais em direitos humanos e a pedagogização de conteúdos de Ciências naturais.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão desconfortos com gravações, uma vez que não são todos os estudantes que se sentem a vontade de terem suas vozes gravadas e a gravação de falas indesejáveis, ou seja, que você não gostaria de ter registrada. Um segundo risco possível poderá ocorrer caso tenha alguma pergunta na entrevista que vá ferir seus princípios. Entretanto, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Paraguai, s/n – esquina com Urixamas, Setor Cimba, CEP 77.824-838, Prédio Bala 2, Coordenação do curso de Química ou pelo telefone (63) 2112-2269. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, (Avenida NS 15, 109 Norte - Plano Diretor Norte - Palmas - TO, 77001-090, telefone (63) 232-8023 de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação, por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à sua participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT.

Data: ___/ ____/ _____

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do coordenador do projeto

APÊNDICE B

Roteiro das entrevistas

Momento 1.

1- Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória de vida?
2- Você poderia me falar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica?
3- Você fez a disciplina “Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais”... poderia me contar um pouco do que mais te marcou nas discussões?
4- Me diga um ponto de discussões que a disciplina levantou e que você discorda.
5- Me diga um ponto de discussões que a disciplina levantou e que você concorda.
6- Me diga algo que a disciplina te ajudou a repensar ?
7- O que é, para você, ser professor de Ciências?

APÊNDICE C –

Nova ementa da disciplina

CURSO			
Cultura Brasileira e Questões Étnico-Raciais			
ÁREA DE CONHECIMENTO			
Química e Biologia			
CH TEÓRICA	CH TÉCNICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL
30 h	-	15h	45h
OBJETIVO GERAL			
Proporcionar ao estudante de Licenciatura em Química e Biologia a oportunidade do desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo sobre a temática de Direitos Humanos e desenvolver ferramentas básicas para a exploração de temas referentes aos Direitos Humanos na Educação Básica.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
No que se refere a aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais é esperado que os estudantes, ao final do curso, sejam capazes de: - Refletir sobre as diversas violações de Direitos Humanos existentes e propostas para sua superação. - Refletir sobre valores e atitudes buscando uma reestruturação dos discursos e das ações; - Elaborar projetos pedagógicos para abordar a temática de Direitos Humanos em aulas de Ciências - Construir argumentos que os possibilitem atuar em sala de aula a partir de estratégias didáticas que valorizem os Direitos Humanos. - Promover uma cidadania ativa e participativa - Promover a construção de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos			
EMENTA			
Direitos Humanos não é “direito de bandido”; Direitos Humanos e suas violações mais freqüentes; Igualdade e Diferença; Repensar a cultura; Máximos e Mínimos Éticos; Hannah Arendt e o conceito de Banalidade do Mal; O que pretendemos com a Educação em Direitos Humanos?; Educação em Ciências e Direitos Humanos, um diálogo possível?; Elaboração de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos; Estratégia didática CTS-ARTE; Elaboração de materiais didáticos em Ciências a partir dos princípios de Educação em Direitos Humanos; Conhecendo o preconceito a partir de oficinas pedagógicas; Oficinas sobre Gênero e Machismo, Questões étnico-raciais e racismo; superação da homo-lesbo-trans-fobia, enfrentamento do preconceito por origem geográfica; Saberes tradicionais e científicos: um tema para a aula de Ciências?; Elaboração de projetos pedagógicos para aulas de Ciências;			

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Módulo 1 – Olhares sobre a (In)Diferença
- Direitos Humanos como direito de Bandido
- Olhar sobre o outro diferente
- Repensar a cultura
- Tolerância, Máximos e Mínimos éticos
- Hannah Arendt e a banalidade do mal

Módulo 2– Interlúdio

- Educação em Direitos Humanos: um diálogo com os desafios atuais
- Pensar Educação em Ciências a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos
- Na práxis: a elaboração de oficinas, estratégias didáticas e materiais didáticos

Módulo 3– Preconceito, discriminação e intolerância

- Oficina Gênero, machismo e homofobia
- Oficina Etnia e Racismo
- Discussão sobre preconceito Geográfico
- Apresentação de projetos CTS-ARTE
- Oficina sobre Sexualidade e combate à homo-lesbo-trans-fobia
- Oficina sobre saberes tradicionais e científicos.

Módulo 4- Elaboração de Projetos para aulas de Ciências: teorizando a prática e praticando a teoria
- Como elaborar um projeto?
- Planejamento coletivo dos projetos
- Apresentação dos trabalhos

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ENSINO

O curso será construído a partir da estratégia de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos segundo Andrade e Lucinda (2011). A estratégia de oficinas pedagógicas é compreendida como um lugar onde há relação entre manufatura e mentefatura, ou seja, nelas mãos e mentes trabalham juntas e articuladas em etapas que valorizam tanto o trabalho coletivo quanto um processo de ensino e aprendizagem que relacione teoria e prática. Há quatro dimensões existentes nas oficinas: ver, saber, celebrar e comprometer-se. O ver refere-se ao reconhecimento dos saberes prévios; o saber relaciona-se com o aprendizado do novo; o celebrar é a marca do lúdico, a emoção novo do aprendizado, a alegria das conquistas e o comprometer-se seria uma resposta à realidade vista anteriormente. Essas quatro dimensões se articulam através de três momentos básicos: 1) Sensibilização – ajuda o grupo a entrar no tema e se aproximar das discussões; 2) aprofundamento – um momento mais denso no qual é apresentado um conteúdo de maior complexidade; 3) compromisso – momento no qual são apresentadas as sugestões de compromissos efetivos e afetivos que possam ser assumidos individual ou coletivamente. Como o curso será de longa duração serão introduzidos os momentos de memória, que consiste na lembrança da aula anterior, os objetivos de cada aula e a avaliação, que consiste no analisar se os objetivos da oficina foram alcançados.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES

A interdisciplinaridade pode ser estabelecida pelo professor ao trabalhar um conhecimento

que possua diálogo entre as diversas disciplinas, ou entre os professores, ao buscar um diálogo entre diferentes especialistas. Autores afirmam que a toda a contextualização desencadeia uma interdisciplinaridade, dessa forma, o curso de Direitos Humanos em aulas de Ciências permite desenvolver a interdisciplinaridade pelo professor a partir de uma abordagem contextualizada. Todo o conteúdo do curso busca o diálogo entre áreas específicas da ciência com as questões sociais, históricas e ambientais.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será do tipo processual e, para isso, os estudantes serão avaliados pelas atividades solicitadas durante o semestre como: trabalhos, seminários, produção textual e avaliação escrita. Dessa forma será possível perceber o desenvolvimento e avaliar as ferramentas culturais argumentativas como a leitura, escrita e comunicação oral.

A média final (MF) será calculada a partir

A1 – Leitura dos textos e participação nos debates

A2 – Elaboração por escrito de um projeto em Direitos Humanos para ser implementado na Escola Básica

A3 – Apresentação do projeto em Direitos Humanos

$$MF = \frac{A1 + A2 + A3}{3}$$

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

OLIVEIRA, R.D.V.L.; QUEIROZ, G.R.P.C. Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural, Rio de Janeiro. Multifoco. 2013 ,105p.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2015, xxp.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida – Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.

_____. Educação e Emancipação. Trad. Wolfang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra 1995.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Preconceito Contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

ANDRADE, M (Org.). A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. 191 p.

_____. Por uma ética mínima e uma Educação plural. 29ª Reunião da ANPED, 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-1710--Int.pdf>

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da Educação moral: contribuições arendtianas. Revista Brasileira de Educação. V.15, n.43,2010.

ARENDT, H. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

_____. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. (in) Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos (ORG.) PAIVA, R. A. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012.

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É, sim senhora! 6ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013, 136p.

CORTINA, A. Ética mínima: introdução à filosofia prática. Tradução; Marcos Marconilo. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2009.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84. 2007.

GONDIN, M. S. C.; MÓL, G. S.. Saberes populares e ensino de Ciências: possibilidades para um trabalho interdisciplinar. Química nova na escola, 30 v, n.30, nov. 2008. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc30/02-QS-6208.pdf. Acesso: 28/01/2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GOHN, G. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.333-361, 2011.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2013. 117p.

LIMA, A. C. G.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Diálogos interculturais, currículo e Educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na Educação básica. Rio de Janeiro, Editora Quartet. 2009. 224p.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo, Editora Vozes. 1997. 184p.

DELPAS, C. Johnson, P. W. Cobiça industrial: protegendo a sabedoria dos povos tradicionais. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 7, Edição 79, Fevereiro-2014.

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

Apêndice D – Material de Aula

OFICINA 1: Olhares sobre a (in)diferença

Atividade de Sensibilização:

O professor deve distribuir uma folha de papel A4 para cada estudante e, em seguida, fazer a proposta:

1) Escrevam uma frase ou façam um desenho que mostre para os demais estudantes "Quem é você".

Em seguida o professor deverá pedir para cada estudante apresentar o seu e levantar as seguintes questões iniciais: a) qual a dificuldade em fazer essa atividade? b) O "quem é você" representa quem você é? c) você percebia o outro como ele se descreveu?

A partir dessas reflexões o professor deverá mediar as próximas indagações que surgirem ao longo da atividade.

Atividade de Aprofundamento: Texto – Olhares sobre a (In)diferença

"E aos defensores dos direitos humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste... eu lanço uma campanha: adote um bandido".

Com essa frase, Rachel Sherazade, ainda não muito conhecida, ganha seguidores fieis. Torna-se amada por uns – que admiram a "verdade" de suas palavras –, e desprezada por outros – que dão ênfase à ignorância de sua fala. Amando ou odiando é possível perceber que a apresentadora direcionou a fala aos defensores dos Direitos Humanos. Talvez, para a apresentadora, esses "defensores" atrapalhem a ordem social e causem certo distúrbio e certa dificuldade a todos aqueles que buscam justiça. Muitos concordaram com a apresentadora talvez por ela ter dito o que não tiveram a coragem de dizer. Sim, a fala da âncora do SBT trouxe representação a muitos que pensavam como ela. Sim, sua fala amplia o estereótipo dos Direitos Humanos com a defesa do crime e dos menos dignos.

E ainda querem uma Educação em Direitos Humanos? – Vocês só podem estar loucos [diz um cidadão mal intencionado ou cheio de idéias erradas sobre os direitos humanos].

Sim, acreditamos profundamente em uma Educação que tenha os direitos Humanos como principio fundamental na construção de uma sociedade mais justa.

Os Direitos Humanos não são Direitos para criminosos, são direitos para humanos, ou seja, para todos. Quando o Artigo 5 da Declaração Universal afirma que "Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante", ele afirma que NINGUÉM SERÁ SUBMETIDO e não apenas uma seleta gama de "cidadãos de bem" – conceito totalmente questionável. Já o Artigo 1 diz que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos...". Será? Todos são tratados como iguais em direitos ou alguns são tratados com indiferença? Se você disse que nem todos são tratados iguais, nós concordamos. Se você acredita que todos são tratados de forma igual – porque existe uma lei que garante isso –, a

Educação em Direitos Humanos pode ser um caminho interessante no repensar dessa questão.

Partimos do princípio que ninguém nasce formado e pensando Direitos Humanos, assim como ninguém está completo. Temos muito para construir e faremos isso a partir do diálogo – juntos. A Educação em Direitos Humanos não é uma defesa de bandidos, é a defesa da humanidade em uma sociedade desumanizada, a defesa da razão acima dos pensamentos de ódio e da compaixão acima de uma razão sanguinária.

Educar em Direitos Humanos passa pelo estabelecimento de um olhar crítico para a sociedade, um olhar que permite se indignar com aquilo que é considerado normal, instigando à percepção das violações de Direitos Humanos existentes, cometidas no cotidiano, em nossos atos de fala. Educar em Direitos Humanos traz um agir que luta por uma sociedade mais justa e que valorize, com ética, as diversas formas do ser.

Estamos acostumados com o outro diferente? Vamos buscar na memória aqueles momentos que podem ser percebidos como violações de Direitos Humanos?

Como professor da Educação Básica, comecei a pensar sobre essas violações de Direitos em algumas falas que para mim foram muito representativas. A primeira de todas foi num dia em que resolvi mostrar cordéis aos meus alunos. Nesse 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". 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. Outros três momentos, no ano seguinte de minha passagem pela Educação Básica, ocorreram no mesmo dia. O primeiro foi em um diálogo entre mim e dois alunos – "x é muito inteligente, pena que é preconceituoso"/ " – eles dizem que eu sou preconceituoso só porque não aceito gays e não gosto de judeus". A fala seguiu com umas indagações, nada muito significativo – saí impressionado daquela aula e muito pensante. Já na aula seguinte, perguntei " y, como está seu irmão?" e a resposta foi "meio viadinho, mas bem". 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 certo preconceito sobre pessoas que não professam uma fé. Três momentos no mesmo dia e na rotina escolar. A partir daquele dia, comecei a pensar muito mais sobre como as palavras ditas podem expressar visões de mundo preconceituosas, constituindo-se em violações de Direitos Humanos por enfatizar uma representação que ignora a existência do outro.

O outro, diferente passa a ser posto de lado, rebaixado, considerado menor. Como não somos um deles (ou não nos enxergamos como) acreditamos com muita certeza que aquilo não irá acontecer conosco. Essa representação do outro contribui com a construção dos preconceitos e dos discursos homofóbicos, racistas, machistas, classistas. Por eu não ser gay não vou me preocupar que gays sejam agredidos, por eu não ser negro, não irei me preocupar que os negros tenham sido escravizados; não irei me preocupar que muitos negros ainda são postos em posições subalternas, entre muitos outros exemplos.

Não me preocupo com isso, com aquilo... Ah, mas isso é normal, é assim mesmo. Sempre foi e sempre será! [Diz aquele incapaz de perceber as injustiças e as possibilidades de mudança].

Na rua a situação fica menos tensa porque o convívio não é necessariamente obrigatório, assim surge o não olhar, o ignorar o outro enquanto humano. Finjo que ele não existe, e o outro diferente se apaga. Pude reparar isso quando fui dar uma volta pela rua Uruguaiana, no centro do Rio de Janeiro, com minha amiga e atriz Ana Kailani. Nessa rua, funciona um camelódromo muito freqüentado – lá vai todo tipo de gente possível, de todas as orientações sexuais, classes, etnias, religiões, etc. Resolvemos fotografar olhares. Os dois com câmeras buscando pessoas para tirar fotos nos momentos em que elas estivessem se olhando.

Tínhamos a seguinte premissa. Pessoas passam por outras a todos os momentos, mas elas preferem não se olhar. O olhar gera estranhamento e vivemos cada vez mais num vazio do outro. Nós queríamos apenas alguns segundos de olhar para o outro-diferente no espaço público. A partir daí iríamos fotografar... Não sabíamos o que iria surgir, mas seria legal ver os olhares, sorrisos, jeitos de lidar com o outro. Tentamos algumas fotos com pessoas diferentes, uma senhora e um jovem, um rapaz e uma servidora de limpeza urbana. Na terceira tentativa de cruzamento de olhares abordamos um rapaz, artista de rua, que se apresentava vestido de mulher. A abordagem foi feita e ele prontamente aceitou participar – nesse momento achamos ótimo e queríamos buscar outra pessoa diferente para trocar olhares. Tentamos o primeiro rapaz que aceitou a proposta da foto, mas quando viu com quem ele teria que trocar olhares, se negou a participar. Outro senhor fez o mesmo e justificou: “O que iriam falar se me vissem em uma foto olhando para um gay?”. A impossibilidade da foto nos assustou, foi algo meio difícil de digerir e começamos a pensar sobre. Parece que algumas diferenças tornam-se incomunicáveis para certas pessoas. Se um simples olhar torna-se algo impossível, imaginem lutar para que os outros diferentes não sejam invisíveis? Para que sejam reconhecidos na sociedade e que tenham voz?

A indiferença assola e não sou apenas eu que tenho essas vivências, se você parar para pensar um pouquinho... É possível trazer essas experiências à tona. Então fica o nosso desafio inicial:

Momento de Celebração: Texto “Não faça mais isso, dona” de Carlos Drummond de Andrade

Em matéria de assaltos, a última que me contaram tem esta singularidade: o assaltante recusou-se a assaltar.
Foi o caso que a velha senhora pediu a um desconhecido que a acompanhasse até à porta de casa. Era noite, a rua escura estava normalmente cheia de buracos, como toda rua que se preze no Rio, e tal senhora enxergava pouco. O homem prontificou-se a guiá-la. Os dois iam comentando o mau estado da rua. Já não se pode mais andar como antigamente. O gás, o telefone, a luza, sempre fazendo escavações; os tapumes de obras e os carros estacionados na calçada impedindo a passagem. Um horror, o senhor não acha? Acho sim senhora, tem toda a razão. Eu até nem devia voltar tão tarde para casa, fui ver meus netinhos, minha filha insistiu comigo para que eu ficasse mais tempo, o senhor sabe, a gente acaba cedendo. Queria me acompanhar na volta, eu recusei. Meu genro trabalha muito, estava cansado, minha filha convalescendo de uma gripe forte, como é que eu ia deixarum deles sair de casa para me acompanhar, o senhor não está de acordo? Perfeitamente, estou vendo que a senhora não gosta de incomodar os outros. Pois é. Graças a Deus encontrei o senhor no meu caminho, vejo que é um cavalheiro, que até lhe pedir desculpas pelo incômodo que estou lhe dando. Incômodo nenhum, dona, a gente podendo servir aos outros a gente até fica satisfeito.

Obrigada. Então vou pedir ao senhor mais um favorzinho. Pois não, a senhora manda. Me faça o favor de abrir a porta para mim, com esa falta de luz na rua eu não acerto o buraco da fechadura. Com todo o prazer. Cadê a chave? Espere um momentinho, vou abrir a bolsa, não sei onde botei esta chave, eu acho que meus nets andaram bulindo nela, meu Deus do céu... Desculpe, estou tão nervosa, como é que eu vou fazer se eles tiraram minha chave? Criança é impossivel, os meus netos então, o senhor nem imagina. Eu adoro eles, é claro, mas tem horas que a gente não acha graça nenhuma nas peraltices... Fique calma, dona, procure devagar, capaz da chave estar num desses bolsinhos fechados dentro da bolsa, quem sabe? Não, não pode ser, eu boto sempre a chave em cime do lenço e dos objetos de toalete, para não ter trabalho de procurar. Mas se por acaso seus netos esconderam ela num desses tais bolsinhos? Não custa procurar, vamos lá, eu não tenho pressa, madame, pode remexer à vontade aí dentro, fico esperando. É, o senhor espera mesmo, nã vai ficar impassiente? Tenho tanto medo de incomodar os outros! Fui educada assim, meus pais sempre recomendavam que a gentenão deve atrapalhar a vida do próximo, eu estou tomando o seu tempo, não tenho o direito... Ora, que é isso,dona, abra os compartimentos, me deu uma luz que a chave está dentro de algum lugarzinho escondido da bolsa. É, vou procurar, quem sabe se o senhor tem razão, às vezes uma coisa está no lugar que ninguém pensava que estivesse. Pronto, neste não está, viu? Tem só o retratinho de minha filha que mora nos Estados Unidos, ando com tanta saudade dela! Quase não me escreve, coitada, não tem tempo, leva uma vida apertada de trabalho num escritório dando informação, ensinando como é que o café deve ser torrardo, coado e servido. Dá receita de bolo de café, pudim de café, sorvete de café, chocolate de café... Não pode mais ouvir falar em café nem provar um cafezinho, e é obrigada a passar a vida conversando só em café, a pobrezinha! Quer ver como ela é bonita, repare só no rostinho, nos olhos... Uma graça, não é por ser minha filha, mas Titita é um amor. Estou aflita para ela voltar casada com um americano desses que são respeitadores, gente de confiança. Tá bem, dona, mas quer abrir o outro compartimento? Ah, é mesmo, estava me esquecendo, neste aqui estão só as minhas jóias, quando eu volto sozinha de noite costumo tirar os brincos e o anel, guardo aqui dentro. Mas Não estou conseguindo abrir, o fecho enguiçou, ou eu estou nervosa e não acerto... Posso ajudar, madame? Quem sabe se eu acerto? Com licença, vou tentar. Pronto, aqui está sua chave, dona. Muito, muito obrigada, meu filho! Agora mais um favor, gire a chave na fechadura. Pois não. Pode entrar, dona. Agora um conselho pra senhora. Não volte sozinha pra casa, de noite. Nem peça a um desconhecido pra servir de companhia. Eu sou assaltante, vivo disso, e só não limpei as suas jóias porque a senhora me chamou de meu filho. Nunca ninguém me chamou de meu filho, depois de minha mãe, que já morreu. Boa noite, dona, e não faça mais isso, tá legal?

Compromisso

Faça um texto se apresentando, contando um pouco de sua trajetória na escola e no mundo, um pouco de seus passos. É importante que nesse texto você busque na memória 1) Momentos em que você presenciou alguma violação de direitos Humanos,

2) momentos em que você percebeu, após tudo que foi conversado, que você praticou essas violações; 3) momentos em que você percebeu ou praticou essas violações no ambiente escolar; 4) momentos em que você se indignou e fez algo para combater aquilo que você presenciou.

OFICINA 2: Repensar a Cultura

Atividade de Sensibilização:

É pedido aos estudantes que respondam em uma folha de papel:

O que é cultura?	
Diga: a) Uma atividade cultural pertencente a você b) Uma atividade cultural a qual você não pertence c) uma atividade cultural que você não pertence, mas gostaria d) uma atividade cultural que você não pertence e não gostaria de pertencer	

Em seguida indica-se que o professor comece a ouvir os diversos depoimentos que surgem a partir das respostas. As questões “a”, “b” e “c” contribuem para a compreensão de um pouco da identidade do estudante e para a indagação sobre a capacidade de transformação de uma cultura, já a questão “d” nos dá indícios sobre aquelas culturas que os estudantes consideram inferiores. A partir da leitura é possível iniciar as discussões.

Atividade de Aprofundamento: Texto - Repensar a cultura

Uma página no facebook diz “Funk não é Cultura, PO**A”. Ministra Martha Suplicy diz “Games não são cultura”. Reportagem do jornal Folha de São Paulo diz: “No Brasil, 42% não consomem cultura, aponta pesquisa” e, no corpo de texto, temos trechos como “Entrevistados responderam à pergunta sobre a quantidade de vezes que praticaram uma atividade cultural no último ano”. Lei 5543/09 do Estado do Rio de Janeiro garante: Funk é cultura. Games são reconhecidos como cultura e ministra volta atrás. Em meio a tantas falas sobre cultura, o mínimo que pode acontecer com qualquer leitor um pouco atento é aparecer aquele balãozinho de quadrinhos com os dizeres: “Calma! Mas o que é mesmo cultura?”. A um leitor um pouco mais atento aparecerá também um segundo balãozinho: “Por que algo é ou não considerado cultura?”. Em um terceiro leitor, mais atento ainda, também surgirá o balãozinho “será que isso tem a ver com o que foi falado anteriormente? Diferenças individuais e de grupos sociais?”.

Esse é o tema de nosso texto: o que é cultura? O que faz com que uma cultura seja considerada superior ou inferior a outra? Como é possível relacionar esse pensamento sobre cultura com o tema de Direitos Humanos?

A palavra cultura muitas vezes é utilizada como sinônimo de “erudito”, assim, é possível entender que a reportagem, ao afirmar que os brasileiros não consomem cultura, afirma a cultura como sinônimo de erudição. O sentido associado a essa reportagem não nos faz perceber que a escolha do que comer, para quem rezar (ou não rezar para alguém), se vamos ao trabalho de carro ou de bicicleta, o ritmo que vamos dançar, a música que vamos ouvir, são atividades que estão permeadas pelo que chamamos de cultura. Quando ouvimos que funk não é cultura, que games não são cultura, ouvimos, implicitamente que essas duas “coisas” não pertencem ao erudito, ou seja, não pertencem ao que de “melhor” é produzido na sociedade. Temos, então, que nos questionar: “melhor” pra quem?

Quando afirmamos que funk é cultura e que games são cultura, em resposta aos que fazem a negação, propomos outra forma de pensar o “ser cultura”. Assim, também questionamos o “‘melhor’ pra quem?” e, vamos além, questionamos um modelo idealizado de ser humano. Com isso, é possível pensar a cultura como um conjunto de mecanismos, planos, regras, instruções que permeiam os modos de comportamento. Além disso, é possível perceber que há um imenso jogo de poderes que tenta fazer com que uma gama de mecanismos, planos, regras, modos de comportamento seja mais válida do que a outra, ou seja, considerada melhor.

Essa luta por valorização de um repertório de modos de vida em detrimento de outros não se afasta do território escolar – diversos conflitos existentes no ambiente escolar podem ser compreendidos a partir do choque entre as diferentes formas de perceber e interagir com o mundo.

Como isso pode estar associado com direitos humanos?

Vamos fazer um exercício simples... Vamos pensar sobre nossa imaginação. Isso mesmo, sobre a representação que fazemos de cada grupo cultural. Ao ouvir as palavras: “Indígenas, orientais, ocidentais, ciganos, indianos, europeus, brasileiros, americanos, homens, mulheres, nordestinos, sulistas...” construímos uma imagem mental diferente para cada palavra. Pare para pensar na imagem que você construiu. Essa imagem mental associa um ser humano a uma forma de ser no mundo. A escolha por uma imagem mental exclui a existência de outras, nós fazemos isso a todos os momentos. Traçamos estereótipos que reduzem a diversidade existente em cada grupo e, além disso, muitas vezes, esse pensamento restrito que fazemos de um grupo é capaz de colocá-los em situações injustas na sociedade.

Alguns desses estereótipos que ofendem são ainda resquícios de idéias como o determinismo biológico, que considera fatores biológicos como responsáveis pelas diferenças existentes entre os seres humanos, e o determinismo geográfico, que considera o ambiente físico como responsável pelas diferenças. Muita gente ainda acredita e repete que brancos são mais inteligentes que negros, acreditam que sulistas são mais inteligentes do que nordestinos porque o frio contribui para o desenvolvimento intelectual. Além disso, muita gente que não consegue repensar essas imagens construídas sobre o outro diferente sai afirmando que o baiano é preguiçoso, diz que paulistas só sabem trabalhar, cariocas são malandros, nortistas são todos indígenas, candomblé é coisa do mau, quem não possui religião não tem caráter, gays são promíscuos, lugar de mulher é na cozinha, negro é bandido, judeu é avarento, entre outros. Encontramos esses estereótipos na voz de muitos e a cada segundo. Durante a escrita desse texto chegou a mim, via rede social, uma notícia sobre um professor universitário que disse:

> “Se pudesse escolher entre médicos do mesmo currículo, sendo um branco e um negro, optaria pelo branco. “Por que eu escolheria o branco? Porque os negros, em média, vêm de

> sociedades – sociedades mesmo, comunidades – menos privilegiadas para a gente não usar um termo mais forte. E nesse sentido, eles não têm a socialização primária, na família, que os torne receptivos aos trâmites da universidade, formas da atuação da universidade, dos objetivos da universidade", argumentou, para completar: "Eles têm muito mais dificuldades para acompanhar determinadas exposições", disse ele, que declarou ainda que não considera uma "visão preconceituosa, mas realista".

Os estereótipos que não são superados contribuem na formação dos preconceitos, mas, se a gente não se preocupar com a superação dos preconceitos, ou seja, se não garantirmos que aqueles modelos mentais formados em diversas situações não saiam de nossa mente, poderemos ter uma situação de discriminação como a relatada anteriormente. Após a discriminação, chegamos a exemplos de intolerância – quando a existência do outro diferente não é aceita. Num último estágio, temos os crimes de ódio – formas de violência direcionada a grupos específicos e, escolhidos por seu agressor, a partir de seus preconceitos; crimes que atentam contra a integridade física, no caso de genocídios, e à cultura, no caso de etnocídios.

Vamos lembrar-nos daqueles balõezinhos de pensamento que propus no início do texto... O primeiro questionava sobre cultura; o segundo questionava o que faz com que algo seja ou não considerado cultura e, por fim, tentei relacionar um pouco com os direitos humanos, trazendo que a capacidade de compreender a cultura do outro e a incapacidade de superar estereótipos pode gerar, em casos mais extremos, crimes de ódio.

Com isso, chegamos a um impasse...

Se cultura pode ser entendida como um modo de dar sentido ao mundo, uma forma de viver que é compartilhada por um grupo de pessoas, eu posso considerar que o machismo é uma cultura? Posso considerar a homofobia uma cultura? Posso considerar o racismo uma cultura? Sim.

Ao trabalhar com direitos humanos buscamos também que essa representação de mundo seja mais válida do que as demais, ou seja, que a cultura dos direitos humanos seja considera superior à cultura das violações dos direitos humanos. Buscamos que o combate ao machismo torne-se mais relevante, como forma de dar sentido ao mundo, do que o machismo; buscamos que o combate à homofobia seja mais válido como "o bom", do que a homofobia; buscamos que o combate ao racismo seja uma cultura mais importante do que a cultura do racismo, etc. Só a partir de uma cultura de direitos humanos teremos um mundo que consiga dar mais voz àqueles que são subalternizados historicamente e fazer com que as violações que já aconteceram não voltem a ocorrer.

Momento de Celebração

A partir da música "Sucrilhos" do Artista Criolo, discutir com os estudantes, estabelecendo uma visão pautada no texto de aprofundamento, o trecho grifado.

Calçada pra favela, avenida pra carro,
céu pra avião, e pro morro descaso.
Cientista social, Casas Bahia e tragédia,

Gostam de favelado mais que Nutella
Quanto mais ópio você vai querer?
Uns preferem morrer ao ver o preto vencer
É papel alumínio todo amassado,
Esquenta não mãe é só uma cabeça de alho...
Cartola virá que eu vi,
Tão lindo e forte e belo como Muhammad Ali
Cantar rap nunca foi pra homem fraco
Saber a hora de parar é pra homem sábio
Rico quer levar uma com nóis, 'cê que sabe...
Quero ver pagar de loco lá em Abu Dhabi.
Eu sou nota 5 e sem provoca alarde,
Nota 10 é Dina Di DJ Primo e Sabotage.

Pode colar, mas sem arrastar,
Se arrastar, a favela vai cobrar...
Acostumado com sucrilhos no prato,
Morango só é bom com a preta de lado.

O planeta jaz e a trombeta do Satanás,
Usain Bolt se não correr fica pra trás
Querer tapar o sol com a peneira é feio demais
E cocaína desgraça a vida de um bom rapaz...
Trilha Sonora do Gueto, Rappin Hood e Facção,
Fazem o povo cantar com emoção
Zona Sul... Haja coração!
Dez mil pessoas numa favela, na quermesse do Campão,
Então Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo
Têm o mesmo valor que a benzedeira do bairro
Disse que não ali o recém formado entende,
Não vou esperar você ficar doente...
Cantar rap nunca foi pra homem fraco
Saber a hora de parar é pra homem sábio...
Vacilou no jab, fio, é lona!
Criolo Doido não é garapa,
A ideia é rapida mais soma.

Pode colar, mas sem arrastar,
Se arrastar, a favela vai cobrar...
Acostumado com sucrilhos no prato,
Morango só é bom com a preta de lado.

Eu tenho orgulho da minha cor,
Do meu cabelo e do meu nariz.
Sou assim e sou feliz.
Índio, caboclo, cafuso, criolo! Sou brasileiro!

Compromisso

Henri Bergson, filósofo que escreveu “O Riso”, nos diz que toda comédia possui um alvo. Quantas vezes não fizemos uma piada sem pensar, explicitamente, sobre o alvo

da piada? Entretanto, diversos sujeitos e grupos sociais são alvo de piadas. A nossa atividade será pensar sobre essas piadas.

Busque na memória ou internet uma piada. Qual o alvo dessa piada? É possível mudar o alvo dessa piada? Muitas piadas encontradas terão o mesmo alvo, mulheres (de cunho machista e/ou retratando a loira burra), gays, negros, etc. Vamos buscar piadas que possuem como alvo o preconceituoso?

Em um momento de descontração, nós, professores, fazemos uma piada... Uma simples piada. Porém, nunca é uma simples piada e devemos pensar bastante antes de falar. Nossos atos são exemplo, por isso é importante ter muita atenção.

Para ler mais sobre:

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2013. 117p.

Sugestão de filme: Escritores da Liberdade (2006)

Sinopse: uma jovem e idealista professora chega a uma escola de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento, e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

OFICINA 3: i) Tolerância, máximos e mínimos éticos ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos

Atividade de Sensibilização:

A atividade de sensibilização desta oficina consiste na resposta de duas questões

Cite hábitos culturais ou valores morais que você tolera	
Cite hábitos culturais ou valores morais que você não aceita	

Espera-se que os estudantes reflitam sobre questões cotidianas, pensem sobre seus valores e exponham suas tolerâncias e intolerâncias. Esse ponto nos levará a discutir os textos 1 e 2. O primeiro buscando refletir sobre os conceitos de máximos e mínimos éticos e de tolerância. O segundo estabelecendo uma reflexão sobre a tolerância das violações de Direitos Humanos.

Atividade de Aprofundamento: Texto - Tolerância, máximos e mínimos éticos

Em um dia do programa "Na Moral", exibido pela Rede Globo e com a apresentação de Pedro Bial, foi proposto um debate sobre estado laico. Nele, um dos momentos mais marcantes foi o debate entre o Pastor Silas Malafaia, escolhido pelo programa como representante de um segmento da igreja evangélica, e o Babalawo Ivanir dos Santos, escolhido pelo programa como representante das religiões afro-brasileiras. Durante o debate, o Babalawo faz um convite para o Pastor caminhar junto em uma mobilização a favor da liberdade religiosa. Ele explica que o único setor religioso que não participa é o dos evangélicos, devido a uma existência de uma ótica de "demonização" das religiões Umbanda e Candomblé. Ivanir dos Santos diz:

> "a maior demonstração que nós podemos dar no combate à intolerância é ir junto pra rua. Mostrar que, para o diálogo, isso é importante... porque quando você está do lado do outro – como nós estamos aqui –, mostra... EU RESPEITO. [...] Isso é um símbolo que você dá para os outros... que você, de fato, respeita."

E o pastor responde:

> "você não precisa, muitas vezes, fazer uma caminhada com outro para dizer que tolera o outro, que aceita o outro...".

E o Babalawo intervém:

> "Respeito... é respeito".

E o pastor prossegue:

> “Porque a caminhada também tem um viés de interesses políticos, de ONGs e organizações... então, nós evangélicos somos a favor... é isso aqui. Estado laico [...] andar com o outro não significa que você está de acordo com o pensamento dele. [...]”.

Após mais um tempo de fala do pastor, o Babalawo diz:

> “Quando Nelson Mandela... antes de assumir o governo... (lembram, disso?) tomou um café com seu carcereiro... vocês lembram a mensagem que ele quis mandar?... O que eu tô dizendo é: se um pastor importante como o senhor vai na caminhada... a lição que está mandando pra juventude... pra criança na escola... para não discriminar, é muito grande. É simbólico. Se o senhor for, com um grupo de pastores na caminhada e disser assim “eu não quero que discrimine esse povo”, eu estou aqui significando isso... assim como Cristo fez em várias de suas passagens... de aceitar o diferente... A mensagem disso pra sociedade, para a professora que é evangélica e que discrimina... pro menino que quer bater no outro porque é de outra religião... é forte. [...] A intolerância não acaba só como retórica política, ela vai acabar com ações concretas de sinceridade na rua”.

As falas não foram transcritas na íntegra, mas de acordo com os principais interesses de nosso texto. É possível destacar na fala de Ivanir dos Santos tanto a importância de “caminhar junto” e dialogar, quanto essa atitude no sentido de exemplo para os jovens que discriminam e são discriminados. Um ponto de destaque é a intervenção quando o pastor fala em “tolerar, aceitar” o outro. Imediatamente o Babalawo diz que o termo correto é respeitar.

Quando duas culturas tão diferentes convivem em espaços próximos, há a criação de uma zona de conflitos culturais, nem sempre fáceis de resolver, nem sempre fáceis de dialogar. Em espaços de conflito intenso, a atitude de tolerar torna-se um passo imenso para o respeito. Nesse viés, a tese de doutorado do professor Marcelo Andrade faz o questionamento: Tolerar é pouco? O autor defende que não.

Podemos pensar que uma pessoa que tolera possuiria uma superioridade em relação à outra, afinal, quem tolera pode tolerar, ou seja, a tolerância seria uma atitude misericordiosa. Outra leitura que traz críticas à tolerância vem de uma busca por atitudes éticas mais robustas, como a igualdade e o respeito. Compreendendo a indignação existente nos discursos contra a tolerância, mas buscando afirmar que tolerar não é uma atitude pequena, Marcelo Andrade traz uma leitura da filósofa Adela Cortina com os conceitos de máximos e mínimos éticos.

Vamos supor que uma sociedade seja homogênea e totalitária e que todos os sujeitos participantes concordem com os códigos morais existentes. Nessa situação, temos o que é considerado para a filósofa como “monismo moral”. Entretanto, podemos imaginar o quão improvável, nos dias de hoje, é uma sociedade como essa. A partir do momento em que essa sociedade consegue superar esse monismo moral, ou seja, uma sociedade democrática na qual existem vários códigos morais existentes, uma sociedade como a nossa, temos três situações possíveis: o vazio moral, o politeísmo moral e o pluralismo moral.

A situação de vazio moral seria uma concepção que implicaria em nenhum código moral ser considerado válido, entretanto, uma sociedade sem hierarquização dos

valores, sem uma orientação de princípios para a sua continuidade, estaria fadada à falência. A situação de politeísmo moral considera que cada código moral seja verdadeiro e inabalável – a autora considera o politeísmo moral, por mais que pareça uma situação moderna e liberal, como inadequada, uma vez que gera uma incomunicabilidade entre as diferentes culturas. A terceira situação, e a considerada mais adequada, seria uma sociedade baseada no pluralismo moral.

O pluralismo moral busca a superação do monismo moral, dá ênfase na necessidade de valores que guiem uma sociedade e busquem superar a incomunicabilidade existente no politeísmo moral. Assim, o pluralismo é a opção pelo diálogo entre os diferentes códigos morais, é a opção da busca pelo consenso.

Para explicar esse conceito, vamos pensar a partir do debate acontecido no programa "Na Moral", retratado anteriormente. Uma situação de monismo moral imaginaria que nem os valores morais existentes entre os evangélicos, representados por Silas Malafaia, nem os valores das religiões afro-brasileiras, representadas por Ivanir dos Santos, seriam considerados válidos e verdadeiros; a situação de politeísmo moral consideraria os dois verdadeiros e incomunicáveis, por fim, a situação de pluralismo moral buscaria o diálogo – o caminhar junto, o estabelecimento de consensos. Assim, mediante a um contexto de diversidade e uma situação de pluralismo moral, a filósofa propõe uma ética cívica que articularia Mínimos éticos, associados aos valores de justiça, – uma gama de valores que muitos compartilham e que a sociedade não estaria disposta a renunciar –, e Máximos éticos, associados aos valores de Felicidade.

Assim, Marcelo Andrade defende a tolerância como um valor moral apresentado como ética mínima – um primeiro passo para o diálogo e para o estabelecimento de consensos.

Outros valores são postos no quadro 1, abaixo, baseados em Andrade (2006):

Quadro 1: Mínimos e Máximos Éticos.

Mínimos Éticos	Máximos Éticos
Justo	Bom
Dever	Felicidade
Compromisso	Liberdade
Prescrição	Flexibilização
Lei	Virtude
Ideal de Razão	Ideal da Imaginação
Meta do Cidadão	Meta da pessoa humana

Vamos pensar um pouco? Vamos buscar exemplo de situações conflituosas. Para cada exemplo vamos pensar em valores de mínimos e máximos éticos. É interessante fazer essa atividade em dupla e, num momento seguinte, comparar com outras duplas. Outro ponto bacana de ser pensado é: na sua dupla, foi fácil achar os consensos de máximos e mínimos éticos?

Para ler mais sobre:

ANDRADE, M (Org.). A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. 191 p.

_____. Por uma ética mínima e uma Educação plural. 29ª Reunião da ANPED, 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-1710--Int.pdf>

CORTINA, A. Ética mínima: introdução à filosofia prática. Tradução; Marcos Marconilo. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2009.

O (não tão) simples fato de não nos indignarmos

Uma famosa citação de Bertold Brecht, chamada Intertexto, nos traz a reflexão sobre o não olhar pro outro diferente.

"Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo".

Um episódio marcante que ocorreu na vida da pensadora Hannah Arendt pode nos ajudar a pensar um pouco sobre o mal que fazemos pelo (não tão) simples fato de não nos indignarmos com as violações de direitos humanos cometidas. O julgamento do nazista Adolf Eichmann foi retratado no filme "Hannah Arendt" (2013), de Margarethe Von Trotta.

O enredo do filme baseia-se na proposta feita pela revista The New Yorker para que Hannah acompanhasse e publicasse suas impressões sobre o julgamento de Eichmann, um dos nazistas responsáveis por levar para a morte milhares de judeus. De forma surpreendente para muitos contemporâneos, a filósofa fez uma avaliação do réu, não como um monstro, mas como um "bom burocrata" que afirmava: "eu só cumpro ordens". Esse argumento de defesa torna Eichmann uma figura que, por sua virtude de lealdade, não era capaz de questionar as ordens superiores, apenas cumpri-las, não cabendo punição a ele. Em sua análise, Hannah reflete não apenas sobre o réu, mas sobre muitos outros "bons burocratas", muitos outros que não eram sádicos, pervertidos, mas considerados "normais". Dessa maneira, a autora traz o conceito de "banalidade do mal". O mal coletivo não seria fruto de insanidades e patologias humanas ou possessões demoníacas. A filósofa traz o bom caráter de Eichmann e, ao constatar o mal realizado por aquele homem, propõe "o mal" sem explicações, motivações, raízes. O mal era considerado banal, não por ser comum, mas por ser compreendido como se fosse algo normal.

Mas como algo tão terrível pode ser considerado normal? O professor Marcelo Andrade traz duas características das sociedades de massa. A *superficialidade e a superfluidade.*

Nas frases do professor: "O mal se torna banal porque seus agentes são superficiais e suas vítimas são consideradas supérfluas".

Outro ponto destacado é a omissão, uma vez que ela dá permissão para a barbárie e torna a sociedade cúmplice.

Qual caminho seria viável para evitar que o mal coletivo aconteça?

Entender a Educação em Direitos Humanos como uma Educação em valores nos traz à leitura que o professor Marcelo Andrade faz a partir da obra “A vida do Espírito”, de Hannah Arendt. Nela, o pensar seria o cerne de uma Educação comprometida com o enfrentamento da banalidade do mal. O pensar estaria relacionado com um exercício de tornar-se exterior ao mundo, gerando uma sensação de estranhamento com as coisas mais cotidianas. Estaria relacionado não com uma busca da verdade, mas com uma atividade que transcende a tentativa de conhecer e manipular o mundo. É uma atividade de distanciar-se e aproximar-se do mundo. Um aproximar com novos olhares, um aproximar revigorado. Assim, citando o professor Marcelo Andrade, “Educar para o pensamento é cultivar em nós e em nossas relações educativas atitudes que possibilitem o diálogo interno como uma atividade inerente à vida humana.

Para ler mais sobre:

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da Educação moral: contribuições arendtianas. Revista Brasileira de Educação. V.15, n.43,2010.

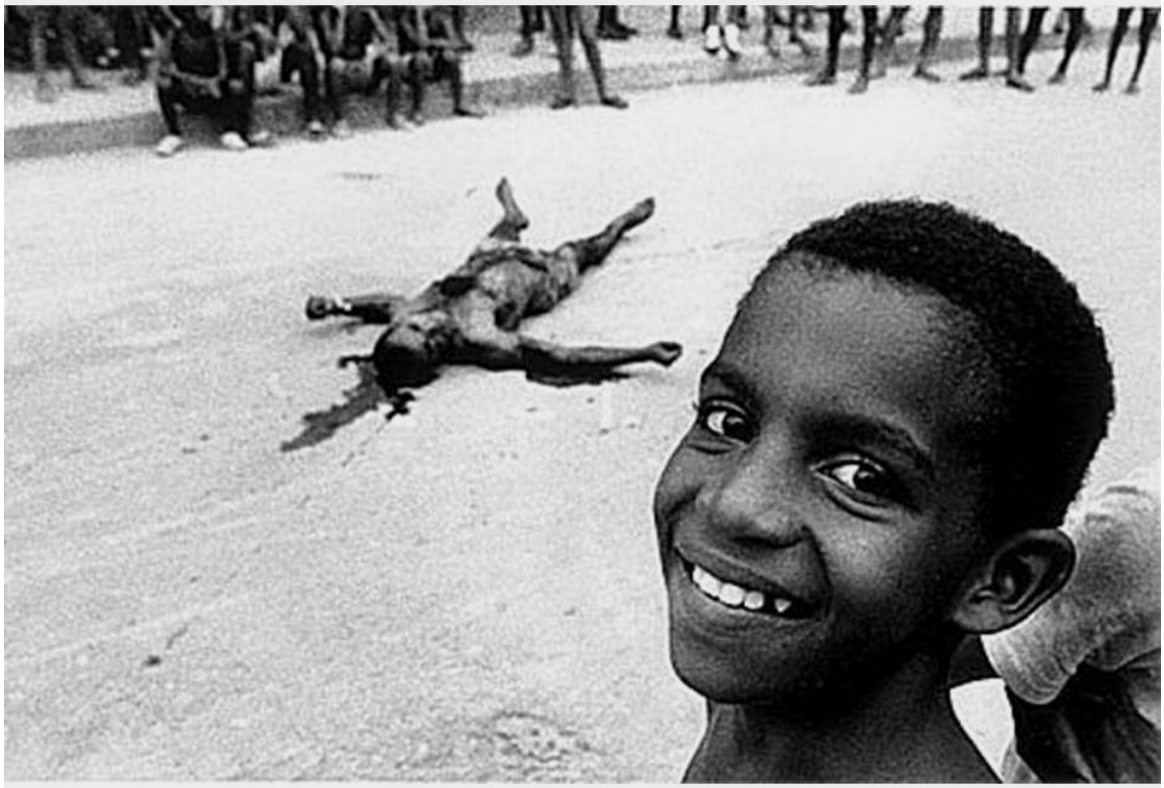
ARENDT, H. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

_____. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Sugestão de filme: Hannah Arendt (2013) – Direção: Margarethe Von Trotta

Sinopse: Hannah Arendt (Barbara Sukowa) e seu marido Heinrich (Axel Milberg) são judeus alemães que chegaram aos Estados Unidos como refugiados de um campo de concentração nazista na França. Para ela, a América dos anos 50 é um sonho, e se torna ainda mais interessante quando surge a oportunidade de ela cobrir o julgamento do nazista Adolf Eichmann para a revista *The New Yorker*. Ela viaja até Israel, e na volta escreve todas as suas impressões sobre o que aconteceu, e a revista separa e publica tudo em 5 artigos. Só que aí começa o verdadeiro drama de Hannah: Ela mostra nos artigos que nem todos que praticaram os crimes de guerra eram monstros, e relata também o envolvimento de alguns judeus que ajudaram na matança dos seus iguais. A sociedade se volta contra ela e a *The New Yorker*, e as críticas são tão fortes que até mesmo seus amigos mais próximos se assustam. Hannah em nenhum momento pensa em voltar atrás, mantendo sempre a mesma posição, mesmo com todos contra ela.

Momento de Celebração



Compromisso

Atividade:

A partir do texto vale refletir um pouco. Como podemos pensar as discussões feitas até agora (a não percepção do outro, tornando-o invisível, descartável. A nossa omissão perante as situações de injustiça, a nossa normalização das violações) na relação com o conceito de banalidade do mal? Seria possível construir uma sala de aula voltada para o conhecimento, mas também voltada para o pensamento?

OFICINA 4: Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências

Atividade de Sensibilização:

A atividade busca a resposta dos estudantes para as seguintes questões:

O que você faria?	
Caso1: Você percebe que um estudante tem sofrido com ameaças e piadas de colegas de sala após se assumir como homossexual	
Caso2: Um adolescente, durante sua aula, chama o outro de "macaco". Em seguida, o ofendido responde. "Cala a boca, seu Paraíba".	
Caso 3: Em um aulas de Ciências, você percebe que um estudante está sofrendo Bullying devido a sua religião	

Com isso, espera-se estimular, em sala, reflexões sobre uma futura atividade docente dos licenciando. Espera-se que os estudantes exponham seus pontos de vista sobre a abordagem que tomariam a partir da suposição de problemas recorrentes no cotidiano de vários docentes.

Atividade de Aprofundamento:

Texto 1 - Educação em Direitos Humanos: um diálogo com os desafios atuais

Nossa conversa inicial buscou trazer algumas reflexões. Iniciamos pensando um pouco sobre os Direitos Humanos, muitas vezes, injustamente, associados a "direitos de bandidos". Também pensamos um pouco sobre como construímos nossos olhares perante aos outros que são diferentes de nós. Em um segundo momento, fizemos uma reflexão sobre cultura. Buscamos repensar o que entendemos como cultura, e nos indagar sobre jogos de poder que fazem com que algumas culturas sejam consideradas superiores a outras. Em seguida, trouxemos a idéia de tolerância, máximos e mínimos éticos, buscando o diálogo entre sujeitos e grupos diferentes. Por fim, a partir de Hannah Arendt, trouxemos o conceito de banalidade do mal e uma proposta de Educação para o pensamento. Esse início é fundamental para compreender que a Educação em Direitos Humanos é um compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática, cidadã e humana. Entretanto, se reunirmos vários educadores em Direitos Humanos teremos várias perspectivas diferentes sobre o mesmo termo – "Educação em Direitos Humanos". Nesse momento, antes de iniciarmos um trabalho que busque pensar a Educação em Ciências e Direitos Humanos, indicaremos a concepção de Direitos Humanos que adotamos a

partir de algumas ideias levantadas por Boaventura de Sousa Santos e, em seguida, a concepção Educação em Direitos Humanos que buscamos.

Direitos Humanos: algumas tensões

Inicialmente, torna-se interessante pensar que tomar o pensamento de Direitos Humanos apenas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos seria uma visão extremamente restrita de um campo que envolve diversos caminhos e tensões. O sociólogo Boaventura de Sousa Santos enumera nove tensões existentes no campo dos Direitos Humanos, buscando, assim, traçar uma concepção que ele considera como "contra-hegemônica" e que em muito se aproxima com nossos pensamentos. Assim, selecionaremos quatro importantes tensões para pensar os temas que poderemos abordar futuramente.

A primeira apresentada é a tensão entre o universal – válido em todos os contextos – e o fundacional – aquilo que ganha importância por ser único, representando uma identidade específica com histórias e origens específicas. Segundo o autor, o que temos como Universal presente na declaração de Direitos Humanos é um princípio de globalismo localizado, ou seja, uma tentativa de tornar "Universal" os valores europeus. Na tentativa de superar a dicotomia universal/fundacional, ele propõe uma concepção de cosmopolitismo subalterno construído a partir das articulações entre movimentos sociais e organizações de excluídos em diversos pontos do mundo.

A discussão sobre a tensão entre os direitos individuais e coletivos enfatiza que a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece apenas como sujeitos "o indivíduo" e o "Estado", de forma que os direitos coletivos não entraram na proposta da Declaração. Como alguns grupos não eram reconhecidos, a eles eram negados os Direitos. Assim, a luta de grupos sociais, como os de mulheres, homossexuais, indígenas, povos afrodescendentes, proporcionou um avanço no reconhecimento dos direitos coletivos em relação à Declaração de 1948. O autor afirma que "os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar situações de insegurança de coletivos e indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem". Mesmo com os avanços, ainda é possível perceber a tensão entre uma concepção de direitos individuais e coletivos – um exemplo fácil de ser percebido ocorre quando iniciamos uma discussão sobre a política de cotas.

A tensão entre humanos e o não humano pode ser destacada em dois pontos distintos. O primeiro, já em algumas discussões anteriores, traz a ótica daqueles que se tornam supérfluos, ou seja, aqueles que, apesar de possuírem características humanas, não poderiam ser considerados humanos e, por isso, não possuiriam direitos. Uma segunda dimensão apresentada coloca a tensão entre um viés que considera a natureza como integrada à concepção de Direitos Humanos, e outra que a exclui.

Por fim, a tensão entre igualdade e o reconhecimento da diferença. O paradigma da igualdade foi questionado a partir de grupos sociais que foram excluídos ao longo da história e que se organizaram na luta contra a discriminação, a exclusão e colocando em evidência a discussão sobre os critérios que constroem os princípios de igualdade, diferenças e seus tipos de inclusão e exclusão. Com isso, as diferenças a partir de questões étnico-culturais, sexuais, de classe, etc. passaram a ser valorizadas. O autor traz a frase "Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

Dessa forma, é importante perceber que o campo dos Direitos Humanos não é fundado apenas por consensos, mas constitui-se em um território de disputa que

envolve crenças, valores, interesses pessoais, coletivos, políticos, etc. Boaventura de Sousa Santos nos trouxe um viés de questionamento dos Direitos Humanos, propondo uma perspectiva que trouxesse ênfase na ótica dos excluídos, pensando nos movimentos sociais e suas contribuições, pensando na tensão entre universal/fundacional, igualdade/diferença humano/não humano, entre outras. O repensar os Direitos Humanos necessita uma posição de Educação em Direitos Humanos que seja concisa e coerente. Para isso, trazemos as contribuições da professora Vera Candau.

Educar em Direitos Humanos: o caminho escolhido

No texto "Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais", de Vera Candau, a professora estabelece desafios e perspectivas que tomaremos como compromissos para a formação em Direitos Humanos. São eles: a) desconstruir um senso comum sobre Direitos Humanos: a visão de que Direitos Humanos é "Direito de Bandido", b) assumir uma concepção de Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos, d) introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores, e) estimular a produção de metodologias ativas e materiais de apoio, f) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças.

Além disso, ela estabelece três dimensões que foram consideradas consenso entre educadores em Direitos Humanos da América Latina, durante um seminário promovido em 1999 pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos. Sendo elas: o empoderamento de sujeitos e grupos que historicamente foram postos à margem, a formação de sujeitos de direito e o "Educar para nunca mais".

O empoderamento de sujeitos e grupos sociais

A atividade de empoderar sujeitos e grupos sociais passa pela constatação das assimetrias de poder existentes na sociedade. Não é possível afirmar que, historicamente, as mulheres tiveram o mesmo reconhecimento que os homens perante a sociedade. Após anos de lutas feministas, muitos direitos foram garantidos. Entretanto, o machismo ainda permeia a sociedade. Assim, trazer a representação de mulheres em posições diferentes da de "dona de casa", "boa esposa", mostrá-las exercendo outras funções contribui para seu empoderamento, ou seja, contribui para a valorização e reconhecimento de seu grupo social.

A formação de sujeitos de direito

Formar-se um sujeito de Direito implica no reconhecimento dos direitos não como "bondades" do Estado, mas como algo adquirido a partir de intensas participações sociais. Assim, a formação de sujeitos de direito afirma a busca pelo saber/conhecer os direitos – articulando direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Busca o desenvolvimento de uma autoestima positiva, ou seja, reconhecer-se como sujeito histórico, pensante, e capaz de promover transformações no mundo. Por fim, a formação de sujeitos de direito implica em desenvolver uma capacidade argumentativa e dialógica. Seguindo o mesmo exemplo dado no tópico anterior, é importante estimular a compreensão de que os direitos da mulher foram conquista de anos de lutas, e que ainda falta muito para ser conquistado. Com isso, cada pessoa é sujeito de novas lutas e capaz de empreender transformações por um mundo menos machista. Por outro lado, não é possível obrigar todos a pensarem como nós, sendo importante a construção de argumentos sólidos, capacidade de diálogo, e perseverança.

Educar para Nunca Mais

A premissa de “Educar para Nunca Mais” busca, além da promoção da história, o resgate e a reconstrução da memória. Busca, durante os processos educativos, um espaço de quebra da cultura do silêncio, um espaço com o olhar histórico pela ótica dos subalternizados – uma vez que não se pode construir um futuro como sujeito ativo, se ficamos fadados à cultura do silêncio. Assim, procura-se lembrar das violações para que elas não voltem a acontecer. Nessa perspectiva, além de mostrar mulheres em situações diferentes das subalternizadas, torna-se importante fazer um resgate das violações de direitos que muitas mulheres sofreram e sofrem.

Esses três princípios irão guiar nossas práticas na construção de uma sala de aula de Ciências, Química, Física e Biologia que respeitem e promovam os Direitos Humanos. Além disso, pensaremos na elaboração de projetos pedagógicos, aulas, materiais didáticos, etc, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores.

Para ler mais sobre:

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. (in) Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos (ORG.) PAIVA, R. A. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012.

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

Texto 2 – Pensar Educação em Ciências com Direitos Humanos: por quê?

A relação entre Direitos Humanos e Educação em Ciências é indispensável à Educação científica em um tempo no qual a globalização e os fluxos migratórios se fazem presentes no cotidiano escolar, ampliando a necessidade de convivência, diálogo e tolerância com o outro diferente. Entretanto, construir uma aula de Ciências que vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma batalha contra um modelo de escola que, por possuir grande dificuldade de diálogo com as diferenças, encontrou como solução o silêncio. Seria uma luta contra os discursos do "Somos responsáveis apenas pelo conteúdo de Ciências", do "não tenho tempo para isso", do "não fui formado para isso" e do "isso é responsabilidade dos professores de Filosofia e Sociologia". Esses fatores fazem o ato de educar para a valorização das diferenças e para a luta contra as violações de Direitos Humanos ser um intenso e árduo "nadar contra a corrente", sendo impossível e inviável pensar em mudanças significativas nas aulas de Ciências da Educação Básica, no que se refere aos Direitos Humanos, sem pensar a formação do professor de Ciências.

Educar em Ciências a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos seria um caminho para a cidadania, um dos princípios da Educação brasileira, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/06: "A Educação, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Porém, o que seria essa "cidadania" para a qual devemos formar?

Na busca pelo conceito de cidadania, Wildson Santos e Roseli Schnetzler (2003) trazem a ideia de que cidadania envolve participação, direitos e deveres. Em relação à primeira, os autores trazem as palavras de Pedro Demo ao evocarem a concepção de autopromoção, ou seja, um processo de reconhecimento daquilo que é nosso na sociedade. Assim, a participação comunitária envolveria a identificação cultural com determinados grupos. No que se refere aos direitos, os autores afirmam que são garantidos pelo Estado constitucional, já sobre os deveres, dizem que estão ligados a um compromisso comunitário. A percepção de cidadania envolvendo participação, direitos e deveres é bastante interessante, porém, se pararmos para pensar em tudo que foi discutido anteriormente, podemos considerar os direitos a partir de uma garantia constitucional? A resposta é não.

A garantia constitucional não assegura a todos um tratamento digno igualitário e respeitoso às diversas formas de existência. É possível constatar a todo o momento violações explícitas ou simbólicas desses direitos. Formar e formar-se como sujeito de direito implica na percepção de que o direito, quando assegurado pelo Estado, é fruto de muita luta daqueles que possuem sua humanidade violada. Assim, podemos elencar grupos de resistência e luta que expressam a voz de uma parcela da população – ONGs, Movimentos Sociais, grupos de defesa dos Direitos Humanos, entre outros coletivos.

A professora Maria da Glória Gohn, nos traz um entendimento dos movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas. Luta por direitos a partir de ações que se expressam através de denúncias, marchas, mobilizações, passeatas e, na atualidade, meios de comunicação midiáticos como as redes sociais. Podemos citar os movimentos como os da Ética na Política e Ação da Cidadania contra a fome e a miséria, movimentos pluriclassistas, ou seja, com membros de um amplo espectro de classes; movimentos dos desempregados, aposentados e pensionistas; movimentos de gênero como das mulheres e homossexuais;

movimentos centrados nas questões étnico-raciais, como os afro-brasileiros e indígenas; movimentos geracionais; movimentos em prol da cultura da rua, hip hop, funk, entre outros; movimentos ambientalistas e ecologistas; movimentos de habitação rural e urbana; movimentos populares pela saúde. Além disso, trazemos os movimentos como o contra o genocídio do povo negro, que ganhou força a partir da morte covarde do ajudante de pedreiro Amarildo – situação ocorrida no Rio de Janeiro em 2013 que gerou indignação popular, denúncias e inquietações sobre os muitos Amarildos que poderiam existir.

Entender a luta nos movimentos sociais ajuda a compreender nossa posição enquanto ativos na busca pelos direitos sociais, civis, econômicos, ambientais, etc.

Outro ponto importante é a noção de representação social. Todos possuem a mesma voz na sociedade? Vimos anteriormente que em sociedades de massas alguns grupos passam a ser supérfluos, tornando-se praticamente invisíveis. Só é possível falar em participação quando há um equilíbrio de poderes entre os diferentes, assim, Educar para a cidadania passaria pelo empoderamento daqueles que são subalternizados e pela Educação para Nunca mais.

O caso de genocídio do povo negro e pobre, levantado a partir da morte do pedreiro Amarildo, pode ser entendido como um momento no qual os considerados supérfluos passaram a ter mais voz do que anteriormente. Isso foi possível através da mobilização e publicização das violações dos Direitos Humanos. Trazer a voz da população, divulgar as violações ocorridas para que elas não voltem a ocorrer.

É possível perceber que a Educação em Ciências, ao dialogar com a Educação em Direitos Humanos busca cumprir um papel de Educar para a cidadania – construída a partir da luta pelos direitos, pela representação social dos excluídos e por uma constante ênfase na nossa memória.

Como fazer isso? Como pensar nos princípios da Educação em Direitos Humanos sem deixar de lado os conteúdos científicos? A partir da elaboração de estratégias, aulas, materiais didáticos e paradidáticos, entre outros. Os próximos textos serão construídos na busca por esse caminho.

Para ler mais sobre:

GOHN, G. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.333-361, 2011.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro, Multifoco, 2013, 104p.

Momento de Celebração

A arte é um caminho para a transformação social e, esse trabalho é fruto da parceria entre os estudantes de uma escola do município do Rio de Janeiro e um professor que traçou um olhar diferente sobre aquilo que era considerado “normal”, os apelidos racistas.



Professor reúne apelidos racistas e cria projeto contra preconceito

Assustado com mais de 360 nomes ofensivos encontrados entre alunos de escola na Zona Norte do Rio, professor monta jardim que mistura História e cultivo de plantas

RIO - Mais de 125 anos depois da Lei Áurea, o racismo entre alunos do ensino fundamental chamou a atenção de Luiz Henrique Rosa, professor de biologia da Escola Municipal Herbert Moses, no Jardim América, Zona Norte do Rio. Assustado com a agressividade das crianças, Rosa pediu que todos colassem no papel os apelidos já ouvidos na escola. O resultado? Das mais de 400 terminologias catalogadas, cerca de 360 continham conteúdo racista, como “macaco”, “galinha de

No mesmo período dessa pesquisa, Rosa, entusiasta da história dos negros no Brasil, ficou impressionado com a falta de curiosidade pelo aniversário da Revolta de Vassouras, rebelião escrava ocorrida em 1838. Pressionado pelo racismo em sala de aula, de um lado, e o desconhecimento da cultura negra, de outro, o professor resolveu agir. Assim nasceu, no fim de 2009, o projeto “Qual é a Graça?”.

No quintal então abandonado da escola, Rosa pediu para que seus alunos escrevessem e colassem no muro os quase 200 nomes de escravos que participaram da revolta. O objetivo era que cada um “apadrinhasse” um cativo, estimulando o sentido de responsabilidade. Cada estudante contribuiu com R$ 6 pelo pedaço de mármore. É possível encontrar nomes cristãos como "Concórdia", "José" e "Cesário", dados aos cativos assim que chegavam ao Brasil. Já as pedras com os dizeres "Deus Sabe seu Nome" representam os escravos não identificados, fazendo uma analogia com o "Soldado Desconhecido", no monumento em homenagem aos combatentes da Segunda Guerra Mundial.

Da canela ao café, uma aula de história

Depois, no mesmo espaço, Rosa fez os alunos cultivarem plantas e espécies ligadas à História do Brasil. O cultivo das plantas começa por especiarias como canela e noz-moscada. Em uma viagem no tempo, passa-se pelo pau-brasil, cana-de-açúcar e café. Para incutir nos estudantes o tempo de viagem entre Moçambique e o Brasil a bordo de um navio negreiro, o professor Luiz Henrique Rosa pediu para que eles plantassem e acompanhassem o ciclo da couve e da alface por 90 dias — o período em que um escravo sofria nos porões da embarcação. Para a viagem entre Brasil e Angola, pepinos e mostardas, que têm ciclos de 60 dias.

— Meus alunos olham para a planta e perguntam: “Ele ainda tá amarrado, professor?”, referindo-se ao escravo. Desse jeito consigo trabalhar com eles a dureza da escravidão e o desenvolvimento dos vegetais — explicou Rosa.

Nascido para combater o racismo, o projeto “Qual é a Graça?” ganhou contornos pedagógicos e agora é transdisciplinar, afirmou. Para ele, é impossível separar os conteúdos no jardim:

— Por que eu planto essa berinjela? Na biologia, para mostrar como as plantas nascem e se reproduzem. Já o professor de português pode botar uma plaquinha com o nome dela e lembrar que “berinjela” se escreve com “j”, não com “g”. O aluno nunca mais vai errar.

Sem apoio financeiro

Os trabalhos no jardim de Rosa não contam para a nota final do aluno, mas todos são incentivados a participar. E dá resultados. Aos 12 anos, a estudante Aretha Barra Mansa Nascimento era chamada na escola de “petróleo”. Hoje, com 14, ela diz que a iniciativa do professor ajudou a amenizar o clima entre as crianças, e agora atender apenas por Aretha no colégio.

— No começo os alunos mais velhos vinham aqui no jardim e destruíam as plantas, mas agora todos participam. Fora que é muito melhor aprender as matérias da aula na prática do que em um livro, dentro de sala — contou ela”.

Por Leonardo Vieira

http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professor-reune-apelidos-racistas-cria-projeto-contra-preconceito-9412251#ixzz3a3ncI0NH

Compromisso:

Como educar em Direitos Humanos sem deixar de lado os conteúdos científicos? Vamos tentar pensar em formas possíveis de pensar conteúdos científicos a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos?

Atividade a partir da leitura de um texto jornalístico

Após a leitura, elabore um comentário de, no máximo, 1 folha A4 e comente o texto a partir do conteúdo abordado nas aulas anteriores [Texto 1 – olhares sobre a (in)diferença; Texto 2 – repensar a cultura; texto 3 – tolerância, máximos e mínimos éticos; texto 4 – O (não tão) simples fato de não nos indignarmos].

É importante destacar que uma atividade como essa tem importância na percepção, pelo professor e pelos estudantes, do aprendizado de alguns conceitos vistos anteriormente.

Charlie Hebdo e Marco Archer: conflitos culturais da nossa época

Publicado: 21/01/2015 BRASIL POST

Roberto Dalmo É professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e pesquisa Educação em Direitos Humanos

Duas notícias chamaram bastante a atenção nas últimas semanas: o episódio ocorrido com o jornal Charlie Hebdo e o pedido de clemência da presidenta pelo traficante Marco Archer na Indonésia. Ambos podem ser lidos como conflitos entre diferentes culturas e nos ajudar a pensar um pouco.

O Charlie, pra mim, é um jornal que passa dos limites - acredito que só existe liberdade de expressão no respeito com o outro -, entretanto, isso não torna justificável a morte dos jornalistas. Por outro lado, ir contra a morte dos jornalistas não significa que eu apoio o tipo de publicação que o jornal fazia... Não serei Charlie, mas penso que devemos discutir muito sobre o ocorrido porque as generalizações desse episódio ampliam bastante a *islamofobia* ao ponto de que já podemos ver notícias de embaixadas pichadas e pessoas apedrejadas.
Acredito que os apedrejadores se julgam superiores aos assassinos dos jornalistas, o que seria irônico, não?

Mas não é só isso, por outro lado também temos notícia de diversos protestos com a queima da bandeira da França. Um conflito cultural que o caminho mais saudável, para ambos os lados, é dar um passo para trás.

Já no Brasil, a presidenta Dilma faz um apelo para não ocorrer a execução do brasileiro preso na Indonésia por tráfico internacional de drogas. Podemos pensar: "o traficante foi executado na Indonésia...". Ele fez algo muito errado, de fato. Mesmo

assim, sua morte não é justificável. Ser contra a execução não significa que apoio o tipo de prática que ele tinha... Na próxima semana, vocês não me verão com a camisa "Je suis trafico na Indonésia". Mas também penso que devemos discutir sobre o ocorrido, mesmo que seja sobre a legislação de outro país.

Sim, a legislação era de outro país e isso faz com que seja mais difícil enfrentá-la. Porém, nenhuma lei é imutável. Ao mesmo tempo em que são construídas pelos valores da sociedade em uma determinada época, também constroem esses valores. É uma relação dinâmica e, por isso, HUMANAMENTE mutável.

Enfrentar a pena de morte é enfrentar a cultura vigente na Indonésia? Oras... Enfrentar o machismo é ir contra os machistas, enfrentar o racismo é ir contra os racistas. Isso acontece a todo o momento - devemos, sim, questionar a pena de morte, mesmo que a de outros países. Como fazer isso é que se torna o ponto chave da questão.

Esse "como fazer" retoma o papo sobre o ocorrido com o Charlie.

O jornal buscava estabelecer críticas aos sistemas vigentes, mas a forma com que essas críticas eram feitas contribuíam muito pouco para a promoção de reflexões e para o repensar a sociedade. Elas se buscavam muito mais agressivas do que propositivas, o que só contribui para a ampliação dos conflitos existentes, não para a promoção de uma cultura de diálogo. Entendo também que é impossível dialogar com alguns grupos culturais, mas será a violência um bom caminho? Tenho minhas dúvidas. Acredito que a construção de charges ou qualquer forma de arte seja um instrumento de luta e de explicitação dos problemas sociais. No entanto, elas devem ser feitas com mais conteúdo e menos ofensas.

Na práxis

A construção de uma sala de aula que respeite os Direitos Humanos é uma urgência e buscamos aqui estratégias na formação dos professores para que trabalhem nessa perspectiva. Como já foi dito anteriomente, pretendemos estimular o planejamento da aula, a produção de estratégias e materiais didáticos, pelos professores de Ciências. A seguir traremos as contribuições do que chamamos de Estratégia didática CTS-ARTE, das Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos e da elaboração de materiais didáticos.

A estratégia CTS-ARTE

A estratégia CTS-ARTE busca trazer a arte para a aula de Ciências. A partir dela, podemos explorar questões sociais que nos levarão a discutir aspectos científicos e tecnológicos. O ponto principal da estratégia é a escolha da arte, uma vez que o tema deverá pautar um aspecto social, científico e tecnológico, além de permitir o empoderamento de sujeitos e grupos sociais postos à margem da sociedade, contribuir para a formação dos sujeitos de direito e na Educação para o nunca mais. Um exemplo é o poema de Ferreira Gullar "O açúcar".

"O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

[...]
Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.
Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar."

O poema já faz uma denuncia às violações de Direitos Humanos existentes em diversos canaviais, faz uma denuncia ao trabalho árduo, com baixas condições de vida digna – sem hospitais, homens sem escola e que morrem de fome aos 27 anos. O poema também busca o empoderamento dos sujeitos, e traz uma reflexão sobre a invisibilidade de alguns trabalhadores na sociedade. Ele traz o açúcar que adoçará meu café – um produto a ser consumido em um lugar onde as pessoas possuem condições melhores de vida, mas feito no interior por trabalhadores que, sem condições dignas de trabalho, perdem sua vida. Além disso, é possível discutir se houve mudanças nos canaviais com o passar do tempo. As maquinas substituem trabalhadores respeitando seus direitos? Há processos educativos para capacitação do trabalhador? Movimentos sociais tiveram contribuição para repensar o corte da cana? Já mudou em todo o Brasil ou há áreas onde o poema ainda é atual? Esses questionamentos contribuem na formação de sujeitos de direito. A partir daí podemos discutir com o estudante o processo de refinar o açúcar. É retirado o caldo da cana,

tratado, evaporado, cozido, centrifugado, seco, ou seja, vários processos são feitos até chegar na mesa do consumidor. Por fim o açúcar é um produto orgânico e objeto de estudo principalmente da Química e da Biologia.
A estratégia proposta por nós baseia-se na de Glen Aikenhead, entretanto, trazemos a Arte como um caminho possível para a construção de uma aula de Ciências que dialogue com os Direitos Humanos. Assim, são pensadas as seguintes etapas. 1) Um debate social é introduzido a partir da escolha de uma arte (poesia, música, artes plásticas, etc.); 2) é feita a introdução de uma tecnologia que se relacione com o tema social; 3) estuda-se a ciência e sua relação com tecnologia e sociedade; 4) a questão social é rediscutida pelos estudantes – mediados pelo professor; 5) é proposto aos estudantes que elaborem um produto final científico-artístico que pretende ampliar o diálogo com os estudantes, levantando inquietações, identidades culturais, e a possibilidade de reflexão a partir do que foi abordado durante a aula. Outros exemplos de estratégias didáticas serão dados nos próximos capítulos.

As Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos

As oficinas pedagógicas em Direitos Humanos são propostas pela professora Vera Candau e podem ser compreendidas como um lugar onde há relação entre manufatura e mentefatura, ou seja, nelas mãos e mentes trabalham juntas e articuladas em etapas que valorizam tanto o trabalho coletivo quanto um processo de ensino e aprendizagem que relacione teoria e prática. Marcelo Andrade e Maria da Consolação Lucinda partem da análise do projeto Escola de Cidadania em Rede, um projeto de formação continuada que se utiliza de oficinas pedagógicas na formação de educadores populares, e identificam quatro dimensões existentes nas oficinas: ver, saber, celebrar e comprometer-se.

O ver refere-se ao reconhecimento dos saberes prévios; o saber relaciona-se com o aprendizado do novo; o celebrar é a marca do lúdico, a emoção com o novo do aprendizado, a alegria das conquistas e o comprometer-se seria uma resposta à realidade vista anteriormente. Essas quatro dimensões se articulam através de três momentos básicos: 1) sensibilização – ajuda o grupo a entrar no tema e se aproximar das discussões; 2) aprofundamento – um momento mais denso no qual é apresentado um conteúdo de maior complexidade; 3) compromisso – momento no qual são apresentadas as sugestões de compromissos efetivos e afetivos que possam ser assumidos individual ou coletivamente. Outros dois momentos extras são indicados pelos autores para cursos de formação com durações maiores: 1) a memória, que consiste na lembrança da aula anterior; 2) os objetivos, algo que deve ficar claro para o planejamento, a execução e avaliação; 3) avaliação, que consiste no analisar se os objetivos da oficina foram alcançados. É possível esquematizar a partir do quadro 2.

Quadro 2: Esquema sobre as oficinas pedagógicas

<table>
<tr><td rowspan="3">Memória</td><td>Ver</td><td>Saber</td><td>Celebrar</td><td>Comprometer-se</td><td rowspan="3">Avaliação</td></tr>
<tr><td>Conhecimentos prévios, busca uma reflexão sobre o que já conhecemos.</td><td>Conhecer o novo</td><td>A marca do lúdico, a alegria com o que foi aprendido.</td><td>Estabelecer compromissos frente a percepção do novo.</td></tr>
<tr><td>Sensibilização</td><td>Aprofundamento</td><td colspan="2">Compromisso</td></tr>
</table>

Nos capítulos seguintes buscaremos exemplos de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos que podem ser realizadas nas aulas de Ciências.

A elaboração de materiais didáticos

O diálogo entre as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos nos traz o compromisso de formar professores que, se necessitarem, possam produzir materiais didáticos para o Ensino de Ciências, Química, Física e Biologia. Assim, buscamos os Direitos Humanos como transversais à elaboração dos materiais didáticos.

Ao falar de materiais didáticos podemos pensar em uma gama de materiais que possuem como foco a experimentação de baixo custo, a elaboração de textos de divulgação científica, materiais que tenham como base a História das Ciências, possuam uma abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), valorizem as possibilidades que o lúdico traz para o ensino-aprendizagem de Ciências, se apoiam na relação entre a Ciência e a Arte, que tragam as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), etc. Também é possível notar que muitas dessas propostas se articulam, como por exemplo, softwares de jogos didáticos que buscam uma abordagem voltada para a área CTSA ou uma cartilha que envolva História da Ciência e experimentação, entre muitas outras – tantas quanto couber na criatividade do professor e na sua percepção das necessidades do ambiente educacional.

O esquema abaixo, apresentado na figura 1, mostra que pensar Direitos Humanos passa a ser transversal à elaboração dos materiais didáticos.



Figura 1: Direitos Humanos e a produção de materiais didáticos

Se não for possível, para um determinado conteúdo, buscar uma ancoragem nos princípios já destacados de empoderamento dos sujeitos e grupos historicamente postos à margem, formação de sujeitos de direito e Educação para nunca mais, no mínimo, o professor elaborador do material deve preocupar-se para não ampliar visões machistas, racistas, homofóbicas, classistas, etc.

Nos próximos momentos, traremos exemplos de materiais didáticos que já foram elaborados na perspectiva dos Direitos Humanos, que tal pensar em uma proposta pedagógica? Escolha um conteúdo de sua disciplina e pense em um tema dos Direitos Humanos que se adeque a ele. Pense também nos princípios da Educação em Direitos Humanos... Qual grupo social você pretende empoderar? Como pensará na formação dos sujeitos de direito? Como você trará a memória das violações dos Direitos Humanos?

OFICINA 5: Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência

Há diversas abordagens possíveis para discutir as questões de gênero, entretanto, nossa escolha foi uma "brincadeira" com a frase machista "Lugar de mulher é na Cozinha". Chamamos nosso capítulo de "Lugar de mulher é na Ciência" e nele apresentaremos um modelo de oficina pedagógica para formar professores de Ciências em Direitos Humanos. O capítulo será dividido em 4 seções: i) atividade de sensibilização; ii) atividade de aprofundamento; iii) momento de celebração; iv) compromisso.

Atividade de sensibilização: "Lugar de mulher é na cozinha".

O mediador da atividade deverá selecionar palavras referentes a gostos, utilitários e atividades humanas: azul, rosa, carro, estudar, cozinhar, maquiagem, depilação, engenharia, cuidar de filhos, costurar, camisinha, futebol, arte, cuidados com a pele, etc. Em seguida, deverá colocar cada palavra em um envelope para que os itens sejam sorteados durante a aula. No quadro, o mediador escreverá, em um ponto, a palavra "Homem" e, em outro, a palavra "Mulher". Em seguida cada estudante deverá sortear uma palavra, dirigir-se ao quadro e escrevê-la no local que ele acha mais apropriado. Não será avisado que é possível preencher a mesma palavra em mais de uma posição. A partir daí o mediador deverá fazer a discussão sobre que gostos, utilitários e atividades que foram preenchidos no campo masculino e quais foram no campo feminino. O mediador deverá levantar questionamento sobre os estereótipos de gênero e buscar uma discussão inicial sobre as atividades consideradas femininas.

Atividade de aprofundamento:

Texto: O segredo das donas de casa...

Agora não é preciso usar sal, açúcar, leite ou qualquer outra receita da vovó para tentar retirar manchas difíceis como vinho tinto, café, gema de ovo, refrigerante, entre outras. Temos a química sendo, cada vez mais, útil para as donas de casa e empregadas. Químicos a cada momento pensam em inovações. Uma delas foi o alvejante sem cloro, que solucionou o grande dilema da dona de casa “será que se eu colocar essa camisa na água sanitária ela vai desbotar?”. Quem nunca ouviu a mãe ou a avó falando isso?

Como conseqüência, a criação de alvejantes sem cloro cresce no mercado cada vez mais. Também, que dona de casa vai querer correr o risco de estragar sua roupa com a água sanitária (hipoclorito de sódio) se nós temos no mercado o fantástico Vanish poder O2 com sua fórmula fatal às manchas?

O Vanish poder O2 é um produto químico muito “simples” que apresenta em sua composição a água oxigenada. Sim, o peróxido de hidrogênio, um produto utilizado como desinfetante, esterilizante e um dos melhores produtos pra clareamento dos dentes e cabelos. Essa substância tem a vantagem de não estragar as blusas coloridas. Ele ataca diretas as manchas, removendo-as sem causar danos ao tecido.

Mas como ele faz isso?

São suas propriedades oxidantes que são aproveitadas para branquear substâncias como cabelo, marfim, plumas, dentes, pois através de catálise o peróxido de oxigênio pode ser convertido em hidroxila (OH-) com reatividade apenas inferior ao flúor. Decomposto ele resulta em oxigênio e água. É pela presença do oxigênio é que vemos borbulhas. Essa decomposição é resultado da sua instabilidade. Em geral, peróxidos são muito reativos e também muito instáveis. A maior estabilidade da água oxigenada é quando ela está em meio ácido, mas, para fazer o alvejamento, ela é colocada em meio básico, com o pH em torno de 10-11.

Também não é “vamos jogar base e deixar rolar!”. Nos produtos com o peróxido de hidrogênio temos substâncias estabilizadoras que regulam a sua decomposição. O estabilizador fará com que o peróxido produza a maior parte de oxigênio atômico, que é excelente como alvejante e fará com que a velocidade da decomposição não seja alta. Os compostos de peróxido não estão retirando a mancha, eles apenas as oxidam e elas ficam invisíveis. O resultado é muito bom! Tomem cuidado, pois, mesmo o peróxido de hidrogênio não sendo inflamável, o mais simples contato dele com um combustível pode gerar um incêndio mesmo sem a presença de fontes de ignição. Em altas concentrações o peróxido reage com Cu, Co, Mg, Fe e Pb, entre outros. Abrindo um parêntese: o fogo é formado por combustível, por exemplo, um composto orgânico; calor; e comburente que é o gás oxigênio. Se aumentarmos muito a quantidade de oxigênio poderá ter combustões espontâneas, uma vez que o oxigênio atômico é mais reativo do que o molecular, isso se dá pelo fato dele ser um radical livre.

Observação: esses riscos se referem à substância concentrada.

Digam-me: à temperatura ambiente a água oxigenada está em que estado físico? Bem, a resposta com certeza é "líquida". Mas como é que eles fazem, então, o Vanish sólido?

O Vanish sólido é outro composto que vai funcionar como a água oxigenada, retirando as manchas sem atacar o tecido. É composto pelo Percarbonato de sódio, que ajuda a dissolver as manchas difíceis antes da lavagem. Por ser sólido e eficaz, o Percarbonato de sódio além de ser usado nos produtos para remoção de manchas, passou a ser conhecido como “Peróxido de hidrogênio sólido”. Ele se decompõe gerando água, oxigênio e carbonato de sódio. Esse composto não possui somente a função do Peróxido de hidrogênio. Ele apresenta

também a propriedade de se decompor em baixas temperaturas, gerando oxigênio e retirando diretamente as manchas. Ao se decompor, mesmo aumentando o pH da água, o Percarbonato de sódio não é nocivo ao meio ambiente.

Cada dia que passa, os químicos desenvolvem mais e mais produtos para limpeza, formas de tirar manchas, limpar fogão, azulejo, entre outros, que fazem a vida da dona de casa ficar muito mais simples. Infelizmente, nem sempre podemos unir qualidade ao um baixo preço, e isso faz com que essas inovações no mercado fiquem restritas às classes média e alta. Mas a maioria das empresas realiza pesquisas sobre as necessidades da população, tornando assim cada vez mais acessíveis os seus produtos.

O texto lido foi escrito no Blog “Educação Química”, em 2008. Em 2014, o autor refletiu sobre o texto e pensou em uma forma de reescrevê-lo. A partir do que já foi discutido sobre atividades relacionadas a diferentes gêneros, vamos pensar nos trechos que precisam ser reescritos?

Momento de Celebração

O momento de celebração escolhido para essa oficina é a música “Desconstruindo Amélia”, da cantora brasileira Pitty. O título faz referência à “Amélia”, que era mulher de verdade – música de Mario Lago.

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende o porquê
Tem talento de equilibrista
ela é muitas, se você quer saber

Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Vamos discutir a letra?

Compromisso: “Lugar de mulher é na Ciência”

Marie Curie, Rita Levi-Montalcini, Rosalind Franklin, Maria Mayer, Jane Goodall, Rachel Carson, Mária Telkes, Cecilia Payne-Gaposchkin, Gertrude Elion, Mathilde Krim, Ida Noddack, Emmy Noether, Christiane Nusslein-Volhard. E as brasileiras Elisa Frota-Pessoa, Graziela Maciel Barroso, Johanna Dobereiner, Maria José Von Paugartten Deane, Nise da Silveira, entre outras.

Quem são essas mulheres? Procure a biografia de cada uma delas. Quais podem ser figuras centrais de nossas aulas de Ciências? Vamos preparar uma aula?

Sugestão de leitura:

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É, sim senhora! 6ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013, 136p.

Sugestão de Filme: Alexandria (2009) – dirigido por Alejandro Amenábar.

Sinopse: Sob o domínio Romano, a cidade de Alexandria é palco de uma das mais violentas rebeliões religiosas de toda história antiga. Judeus e cristãos disputam a soberania política, econômica e religiosa da cidade. Entre o conflito, a bela e brilhante astrônoma Hypatia (Rachel Weisz) lidera um grupo de discípulos que luta para preservar a biblioteca de Alexandria. Dois deles disputam o seu amor: o prefeito Orestes (Oscar Isaac) e o jovem escravo Davus (Max Minghella). Entretanto, Hypatia terá que arriscar a sua vida em uma batalha histórica que mudará o destino da humanidade.

Texto para leitura - Território geográfico e seus preconceitos

O professor Duval Muniz de Albuquerque Júnior traz a idéia de preconceito relacionado à origem geográfica como aquele que marca alguém, ou um determinado grupo, pelo simples fato de pertencer ou ter como origem um território – um espaço, bairro, cidade, região, país, nação, continente – considerado por outro diferente como inferior, atrasado, bárbaro, subdesenvolvido, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior. O autor também afirma que esses preconceitos surgem a partir de disputas no campo econômico, político e cultural.

Vamos parar um segundo para pensar... lembre um pouco dos lugares dentro da sua cidade que são vítimas de preconceito. Agora, vamos ampliar um pouco e pensar dentro do Estado, em seguida dentro do país, continente, e no sentido global. Em todas as instâncias podemos pensar em relações conflituosas que existem e em uma gama de discursos de preconceito existentes contra as pessoas que vêm ou residem naquele local. Torna-se importante problematizar essas questões em aulas de Ciências e, pensando no preconceito que existe em relação ao Estado do Tocantins, falaremos um pouco sobre a elaboração de materiais didáticos.

Mas há preconceito com o Tocantins? Muitos preconceitos por origem geográfica são reforçados por piadas de péssimo gosto como, por exemplo, a página da Web "Desciclopédia". O texto informativo sobre o estado do Tocantins inicia-se com a seguinte nota: "Esse artigo fala do estado mais desconhecido do Brasil, para outros significados, consulte Tocantins (desambiguação)". Ao falar sobre o estado, a página diz "Tocantins nada mais é do que o lixo que sobrou de Goiás (que já não é lá esse estado todo para ser esnobe assim)". Ao falar sobre a história do estado, temos a seguinte descrição: "O estado do Tocantins foi jogado fora por Goiás em 1988 por causa do perigo genético que este trazia (além de que o formato do mapa era ridículo), os tocantinenses descendentes de macacos selvagens fugidos de Cuba após a revolução socialista de 1959 cruzaram com o saci-pererê gerando uma sub-espécie humana, por fim o povo tocantinense que estava estragando o modo de vida sertanejo goiano, além de que os índios tocantinenses não pareciam em nada com algum morador do Centro-Oeste [...]."

É possível produzir um material didático que contribua com a discussão/ enfrentamento do preconceito de origem geográfica? Sim. A seguir apresentaremos três materiais que buscaram, durante a disciplina "Laboratório de produção de Materiais Didáticos", dar ênfase no fortalecimento da identidade do tocantinense. O primeiro foram os Textos de Divulgação Científica sobre Pequi, produzidos pelas, então estudantes, Luana P. R. Macêdo, Rejiane G. de Sousa e Rosânia S. de Almeida. Em uma proposta de integração entre os três textos produzidos, o primeiro chamou-se "A Importância Social e Econômica do Pequi no Tocantins". Iniciando com um questionamento: "Você sabia que o pequi faz parte das tradições, canções e alimentação das comunidades rurais?". Ao longo do texto é apresentada uma discussão sobre o extrativismo, o valor ganho por família durante a safra, etc. Um segundo texto chama-se "A utilidade do Pequi no Tocantins" e desenvolve questionamentos como "Onde o pequi é utilizado? O pequi é utilizado principalmente na culinária, porém, vem ganhando cada vez mais destaque fora da cozinha.

Recentemente, alguns estudos indicam que seu óleo possui bom potencial para produção de biocombustíveis e lubrificantes, sendo testado em carros, caminhões, tratores e geradores de energia elétrica". Já o terceiro texto chama-se "Utilização de biomassas residuais como a casca do pequi para a produção de combustíveis" e busca trazer um foco para a discussão científica. O texto inicia-se com o questionamento "Você sabia que podemos produzir biocombustível através de biomassas residuais, como por exemplo, a casca do pequi. Mas, o que é biomassa?". Em seguida, o texto faz um relato sobre a constituição bioquímica do pequi, fazendo uma discussão sobre fontes alternativas de energia.

Essa pequena narração sobre o texto dá ênfase na importância de construir materiais didáticos que valorizem aspectos culturais de uma determinada região. No nosso caso, o material produzido na Universidade Federal do Tocantins dá ênfase no pequi, fruto do cerrado presente na culinária tocantinense.

O segundo material apresentado foi o jogo didático "Toca-Quí", produzido pelos, então estudantes, Donizete da S. Melo e Kerlem D. A. Nogueira, com o objetivo de abordar o tema "elementos da Tabela Periódica" a partir da relação de cada elemento químico com o Estado do Tocantins. O jogo possui um total de 70 cartas, das quais 35 contêm informações sobre os elementos químicos e sua relação com o estado do Tocantins, já as outras 35 cartas contêm os símbolos dos elementos químicos. O jogador que inicia a partida irá ler as informações e, em seguida, tentará identificar qual símbolo químico do elemento ao qual aquela carta se refere. Segundo os autores, se o jogador não conseguir identificar a outra carta, ele perderá pontos e a pergunta será direcionada para a turma, assim, o aluno que conseguir responder corretamente marcará ponto, que, por sua vez, dará sequência ao jogo. Também é possível organizar a dinâmica a partir de grupos de estudantes que deverão trabalhar em conjunto para conseguir achar a resposta. A imagem 2 mostra o aspecto final das cartas.



Figura 2: Cartas do Jogo "Toca-Quí"

Carta referente ao elemento Cálcio: 1) é metal alcalino presente no calcário, 2) o calcário é um mineral abundante em todo o estado do Tocantins. Existem minas nas cidades de Bandeirante do Tocantins e Natividade; 3) Corrige a acidez do solo, absorve elementos preexistentes nos solos e os fornecidos pela adubação; 4) presente nos dentes, ossos e utilizado no gesso.

Carta referente ao elemento Ferro: 1) elemento principal da fabricação do Aço; 2) estudos recentes apontam mina em Serra do Carmo, mediações de Palmas, como a maior do mundo; 3) sua carência no organismo causa anemia; 4) de acordo com estudos, a mina presente em Serra do Carmo pode produzir 150 bilhões de toneladas.

Com isso, é estabelecido um diálogo entre conteúdo de Ciência, nesse caso, a Química, e a construção do Estado do Tocantins.

O terceiro material foi produzido pelas, então graduandas, Jakeline S. Bastos e Sheylene A. de Oliveira, constituindo-se de um vídeo sobre o conteúdo de funções inorgânicas “Ácidos e Bases”, que traz a importância das frutas para o estado. Após falar um pouco sobre ácidos, bases e indicadores de pH naturais, fazendo testes com acerola, laranja, limão, cajá etc., as autoras do material propõem que os estudantes investiguem frutos típicos do cerrado, bioma predominante no estado do Tocantins. Assim, são sugeridos buriti, gravatá, macaúba, murici, araçá e pequi, entre outros. A figura 3 mostra uma foto retirada do vídeo.



Figura 3: Soluções pertencente a diferentes faixas de pH com a adição do suco de beterraba - (Foto retirada do vídeo)

Os materiais didáticos apresentados fazem referência ao estado do Tocantins, contribuindo, assim, para um conhecimento maior do território e de seus elementos culturais, como, por exemplo, o pequi, fruta originária do bioma cerrado e presente na culinária tocantinense. Outras possibilidades podem ser pensadas de acordo com os diversos contextos da sala de aula. Todos os exemplos buscaram o empoderamento do estado, entretanto, outros diferentes aspectos da Educação em Direitos Humanos podem ser trabalhadas. Vamos tentar produzir um material didático?

Para ler mais:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Preconceito Contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

OFICINA 6 - Questões Étnico raciais

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
Gilberto Conceição Amorim[24]

A lei 11.645/2008 contribui com a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, do Art. 26-A, que propõe:

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística e de literatura e história brasileiras.

Mesmo indicando que os conteúdos devem ser abordados especialmente por Educação em Artes, Literatura e História, deixa clara a necessidade e a possibilidade da utilização desses conteúdos em todo o currículo escolar, inclusive Ciências.

“Mas que negócio é esse de abordar coisas de negros e indígenas? No Brasil somos miscigenados, não existe racismo no Brasil” - [disse aquele que naturalizou o preconceito].

A abordagem sobre questões Étnico-raciais busca enfrentar essa falsa noção de democracia racial brasileira e, como recorte de nosso trabalho, traremos a questão da cor de pele e do cabelo afro, um tema que nos permite empoderar o negro, buscar sua afirmação enquanto sujeito de direito e o trazer a memória das violações sofridas em um princípio de Educar para nunca mais.

Oficina:

Atividade de sensibilização: “Não sou racista, mas...”

O objetivo dessa atividade de sensibilização é iniciar uma discussão sobre como se faz presente, em nossa fala, discursos que reforçam o preconceito com o negro. Ao todo são 15 frases que buscam desnaturalizar o comum. “Eu não sou racista, até tenho amigos negros” é substituído por “Eu não sou racista, até tenho amigos brancos”, gerando um estranhamento e promovendo a reflexão.

Em um envelope, o mediador deverá colocar as seguintes frases que estão a seguir e sortear entre a turma. Quantas frases serão sorteadas irá depender do tempo de duração da oficina. Após alguns estudantes retirarem as frases, eles deverão ler para os colegas. Ao fim, espera-se que o mediador questione sobre as frases, o estranhamento gerado e como nossa linguagem pode reforçar ou questionar os preconceitos existentes.

[24] É Licenciado em Química pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

“Eu não sou racista, até tenho amigos brancos”.

“Não tenho preconceito, eu tinha um amigo branco na infância que até comia na minha casa…”

“Você acha que tem preconceito contra branco no Brasil?”

“Sempre quis saber como é uma branca na cama”.

“Você já pensou em ser passista de escola de samba?”

“Você é um branco bonito, não tem os traços tão fortes, sabe?”

“Mas ele é um branco de alma negra!”

“Que cor branca interessante você tem!”

“Branco tem mania de perseguição”.

“Eu não sou racista, tinha uma funcionária/empregada branca em casa, todos adoravam ela, uma fofa.”

“Tinha que ser branco!”

“Eu até já peguei uma branquinha”

“Você deve gostar de morena. Né, brancão?”

“Como você fez pro seu cabelo ficar assim?”

Atividade de aprofundamento:

Química e Biologia nos ajudando a compreender a “Cor da Pele”.

Nós humanos temos um espectro vasto de diferentes tons de pele – uma beleza! Entretanto, não podemos esquecer que, durante muitos anos, pessoas que pertencem a uma determinada faixa desse espectro foram escravizadas. Sim. Faz muito tempo, mas ainda nos dias de hoje, muitos anos após a “abolição”, temos diversas representações que colocam o negro em uma posição social inferior. Um momento possível na discussão sobre racismo é em uma aula sobre Bioquímica. Podemos iniciar com o questionamento: “o que é responsável por nossa diversidade de tons de pele?”.

Antes de pensar um pouco mais sobre isso, é importante destacar que o genoma humano possui aproximadamente 35 mil genes, sendo apenas 4 a 6 os responsáveis pela cor da pele. Outras diferenças existem, como, por exemplo, o fator sanguíneo, lóbulo da orelha (preso ou solto), língua (capaz ou não de ser dobrada), mas a cor da pele ainda assim é a mais marcante das diferenças. Talvez um dos motivos seja porque a pele é o maior órgão do corpo humano, possuindo funções como: servir de barreira ao meio externo, proteger-nos contra a perda de água, proteger-nos da radiação ultravioleta e regular a temperatura do nosso corpo, entre outras. A estrutura da pele pode ser compreendida a partir de sua divisão em três estratos: epiderme, derme e hipoderme. A epiderme possui queratinócitos, um grupo de células que produzem queratina, e os melanócitos, grupo de células que produzem o pigmento melanina. Esse pigmento é transferido para as células do cabelo ou da epiderme, acumulando-se ao redor do núcleo de cada queratinócito. Com isso, a melanina é responsável por absorver raios ultravioleta antes que possam chegar ao núcleo, protegendo, assim, o DNA do núcleo – como observado na figura x.

Assim, as diferenças de cor de pele, em sua grande maioria, podem ser compreendidas pela concentração de pigmentos (Figura 4). As peles escuras

possuem mais melanina, já as peles claras, menos. Uma explicação considerada provável relaciona o aumento de produção de melanina pelos melanócidos à radiação solar. Em ambientes onde é maior a incidência de sol, as pessoas apresentariam uma cor de pele mais escura, uma vez que esse fator confere uma vantagem adaptativa.

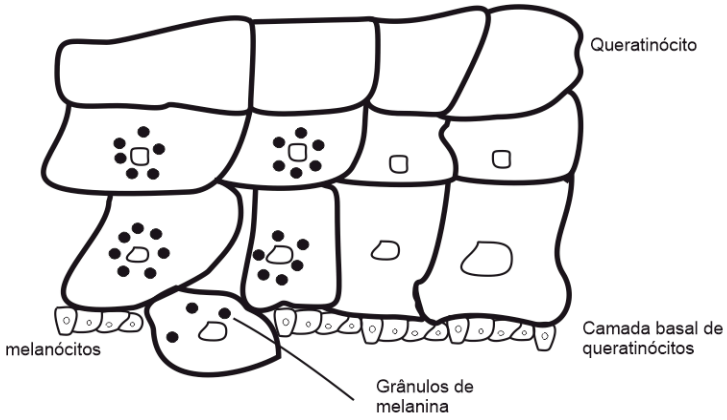


Figura 4: Esquema sobre a melanina

E o cabelo? O que difere um cabelo liso de um cabelo crespo? Independente de forma, a composição do cabelo é a mesma, a queratina. O que muda, segundo alguns estudos, é a densidade do cabelo e a sua posição no couro cabeludo.

Melanina e Queratina, dois nomes presentes em nossa discussão... o que elas são? São proteínas, estruturas orgânicas que possuem os aminoácidos como subunidades estruturais básicas (Figura 5).

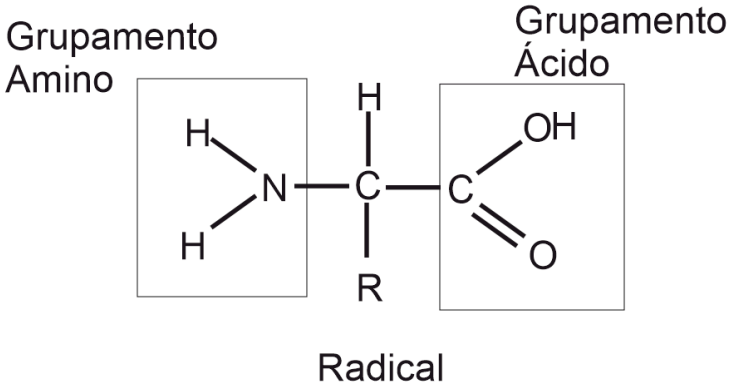


Figura 5: Estrutura de um aminoácido

As proteínas são formadas a partir da combinação entre diversos aminoácidos (Figura 6).

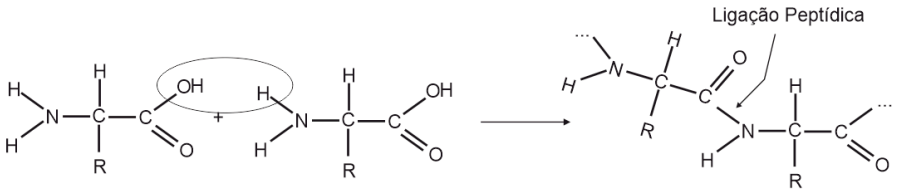


Figura 6: Ligação peptídica

Suas estruturas podem ser compreendidas como i) primária, estrutura que apresenta uma sequência linear de aminoácidos unidos; ii) secundária, estrutura que apresenta um arranjo de hélice, ou pregueada e dobras em algumas regiões; iii) terciária,

estrutura tridimensional com interação entre os aminoácidos mais distantes; iv) quaternária, estrutura tridimensional de diferentes cadeias polipeptídicas.

A melanina apresenta Fórmula Molecular $C_{18}H_{10}N_2O_4$. Como é a sua fórmula estrutural? Vamos pesquisar? Quais aminoácidos constituem essa proteína? Apenas a melanina é fundamental para a cor da pele? Existe um único tipo de melanina? E a queratina? Qual sua fórmula estrutural, molecular, quais aminoácidos a constituem?

Após esse texto, vamos pensar um pouco. É possível trabalhar com bioquímica das proteínas e fazer uma discussão sobre racismo? Vamos elaborar algum projeto sobre?

Momento de Celebração

Emicida

"Vou tirar onda, peguei no rabo da palavra e fui com ela, peguei na cauda da estrela dela
A palavra abre portas, cê tem noção?
É por isso que Educação, você sabe, é a palavra-chave
É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um soldado da paz armado de pensamentos, é como uma saída, um portal, um instrumento
No tapete da palavra chego rápido, falado, proferido na velocidade do vento, escute meus argumentos
São palavras de ouro, mas são palavras de rua
Fique atento
Tendo um cabelo tão bom, cheio de cacho em movimento, cheio de armação, emaranhado, crespura e bom comportamento, grito bem alto, sim? Qual foi o idiota que concluiu que meu cabelo é ruim? qual foi o otário equivocado que decidiu estar errado o meu cabelo enrolado? ruim pra quê? ruim pra quem?
Infeliz do povo que não sabe de onde vem
Pequeno é o povo que não se ama, o povo que tem na grandeza da mistura o preto, o índio, o branco, a farra das culturas
Pobre do povo que, sem estrutura, acaba crendo na loucura de ter que ser outro para ser alguém
Não vem que não tem, com a palavra eu bato, não apanho
Escuta essa, neném, sou milionário do sonho"

Compromisso:

Vamos refletir em casa sobre nossa fala? Repensar os discursos que podem ser entendidos como racistas... Sabe aquela história do "cabelo ruim", e do "não sou racista, mas..." – Depois de tudo o que falamos, isso não se encaixa mais em nossas falas, certo?

Para ler mais:

LIMA, A. C. G.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Diálogos interculturais, currículo e Educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na Educação básica. Rio de Janeiro, Editora Quartet. 2009. 224p.

OFICINA 7: Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfretamento necessário

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
Daniella Senos Lopes[25]

Em uma revista chamada “Catolicismo: revista de Cultura e Atualidades”, foi publicado o artigo “Propagar o homossexualismo e disseminar AIDS”, associando quase que automaticamente os Homossexuais à AIDS. O texto diz:

> “O recém-publicado opúsculo intitulado *Homem e Mulher, Deus os criou,* de autoria do Padre David Francisquini (Artpress, São Paulo, 2011), informa na sua Proposição 108 que os próprios ativistas homossexuais reconhecem que a AIDS pode ser considerada uma doença dos homossexuais, aduzindo importantes dados a respeito. De onde se conclui que, caso se quisesse combater de fato e eficazmente a proliferação da AIDS, o alertar a população sobre esses dados constituiria a primeira e mais urgente medida. Não se trata de discriminação. É uma realidade que o público deve conhecer para se precaver”.

Segundo a página G1, tal artigo foi alvo de investigação do Ministério Público, que concluiu o potencial ofensivo do artigo. Entretanto, não é preciso buscar profundamente em revistas ou jornais, uma vez que muitas falas cotidianas estão repletas de um discurso de senso comum que associa pessoas infectadas com o vírus HIV à homossexualidade. Esse é um tópico pode ser amplamente debatido em aulas de Ciências que pensem Direitos Humanos. Dessa forma, a oficina pedagógica a seguir buscará questionar a associação “Homossexualidade-HIV” e abordar rapidamente o conteúdo de vírus, presente na Educação básica.

Atividade de sensibilização: Dinâmica das Imagens

O mediador deverá selecionar oito fotos distintas na internet – sendo importante buscar imagens que sejam de domínio público –, que possuam as seguintes características: a) imagem de um travesti em uma rua à noite; b) imagem de um travesti em casa; c) imagem de um casal formado por pessoas de sexos opostos – é importante que esse casal esteja em um ambiente caseiro; d) imagem de um casal formado por pessoas do mesmo sexo – em um ambiente caseiro; e) imagem formado por um casal de pessoas de sexo oposto em um ambiente de festa; f) imagem formada por um casal de pessoas no mesmo sexo em ambiente de festa; g) um idoso; h) uma pessoa com muitas tatuagens.

Após mostrar as imagens, o mediador deverá fazer o seguinte questionamento: “dentre as fotos exibidas, quais imagens representam pessoas que são HIV positivo?”.

Em seguida o mediador, abrindo espaço para a voz dos participantes, deverá perceber se é traçado um estereótipo que relaciona sexualidade ao vírus HIV, indagando aos participantes sobre suas representações e, por fim, mostrando que é impossível afirmar, uma vez que as imagens foram retiradas aleatoriamente da internet e que as pessoas que foram infectadas pelo vírus não possuem uma aparência específica.

Atividade de aprofundamento:

[25] É estudante de Bacharelado em Biologia pela Universidade Federal Fluminense.

AIDS: uma doença de homossexuais?

Ainda sobre AIDS e o HIV, vamos entender um pouco melhor sobre o que estamos falando?

O que é um vírus? Para o meio científico, um vírus pode ser compreendido como um agente infeccioso. Eles são compostos minimamente por um material genético de ácido desoxirribonucléico (DNA) ou ácido ribonucléico (RNA) – mas não ambos –, e uma estrutura protéica associada. Os vírus também são considerados parasitas intracelulares obrigatórios, precisando, necessariamente, de uma célula para duplicarem seu material genético e se multiplicarem. A partir do esquema a seguir (Figura 7) elaboramos um modelo que explicita o modo como ocorre essa multiplicação. .

O vírus entra em contato com a célula onde ocorre a primeira etapa do processo, chamada de 1) adsorção: em seguida ocorre a 2) penetração: entrada do material genético na célula hospedeira; em um momento seguinte, ocorre a 3) replicação do material genético e a 4) montagem de novos vírus; por fim, ocorre o momento da 5) dispersão, onde há a liberação das partículas virais formadas. Nesse momento, é importante deixar claro que esse modelo não representa a complexidade do processo, mas é capaz de nos introduzir ao tema.

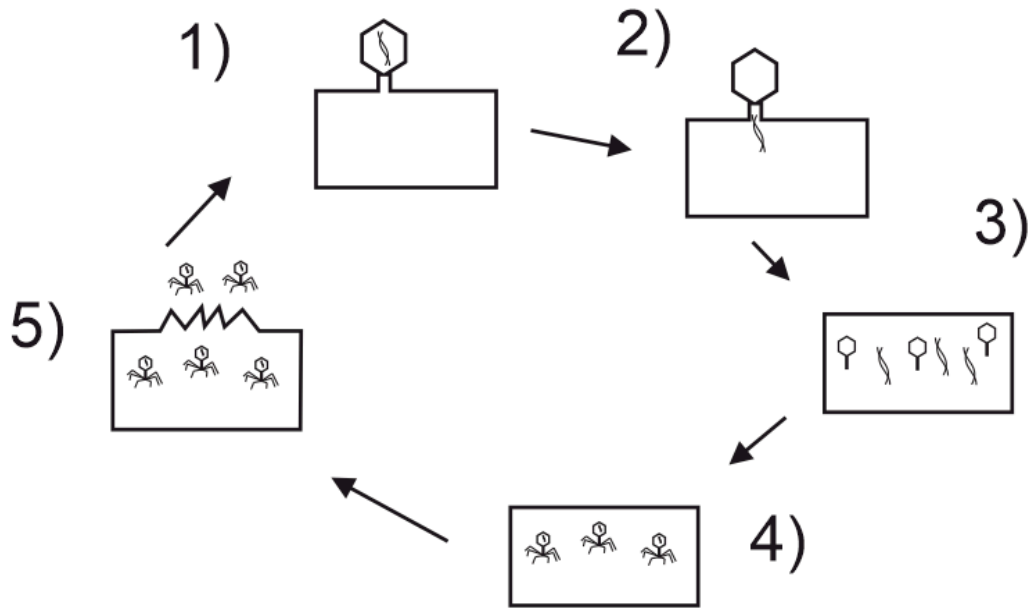


Figura 7: Modelo de multiplicação das partículas virais.

E o HIV?

O HIV é uma sigla para Vírus da Imunodeficiência Humana. Ele pertence a uma família chamada Retroviridae, diferenciados dos demais vírus que possuem RNA pela presença de uma enzima chamada “transcriptase reversa” – ela consegue converter um genoma de RNA viral de fita simples em um DNA viral de fita dupla. Assim, os vírus dessa família são chamados de Retrovírus.

Especificamente, o vírus HIV é responsável por atacar o Sistema Imunológico, sendo o agente causador da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), uma doença bastante perigosa, capaz de atacar diretamente o sistema responsável por defender nosso organismo.

Foi em 1981, nos Estados Unidos, em grandes centros urbanos – Los Angeles, San Francisco e Nova York – que tivemos os primeiros relatos da AIDS. Segundo Richard Harvey e colaboradores, “grupos de pacientes jovens, homossexuais masculinos,

apresentavam um complexo de sintomas desconcertantes, incluindo pneumonia grave, causada por Pneumocystis jiroveci (em geral um organismo eucariótico inofensivo), Sarcoma de Kaposi (uma forma extremamente rara de câncer), perda de peso súbita, linfonodos aumentados e supressão geral da função imune". Em seguida, relataram casos de pacientes não homossexuais e não usuários de drogas injetáveis que receberam sangue ou hemoderivados por transfusão. O autor afirma que mundialmente os novos casos de infecção estão distribuídos quase igualmente entre homens e mulheres – tema que desenvolveremos mais adiante. Nosso próximo ponto é compreender como o HIV atua em nosso organismo.

O nome "Síndrome da Imunodeficiência Adquirida" já deixa um pouco a entender: imunodeficiência é toda a desordem do sistema imunológico caracterizada pela incapacidade de estabelecer uma imunidade efetiva e, com isso, a resposta imune.

Diante desta premissa, vamos pensar no papel do Sistema Imunológico no nosso corpo? Ele é responsável por, nada mais, nada menos que a defesa do nosso organismo, desde impedir a entrada de patógenos (causadores de doenças) no corpo pelas barreiras – como a pele e as mucosas –, até a produção de células especializadas em destruir patógenos específicos de cada doença. Que trabalhão, né?

Mas isso nos faz pensar: "E se der um problema no nosso Sistema Imunológico e ele não conseguir nos proteger das ameaças externas?" É ai que entra o HIV. O vírus do HIV precisa de uma célula hospedeira para duplicar o seu material genético, transformando-se em outros vírus. O grande problema é que ele só duplica seu material genético em um tipo específico de células: os Linfócitos T CD4 do Sistema Imunológico.

Vamos resumir o problema: O HIV entra no organismo, se instala em uma célula do próprio sistema Imune e duplica seu material genético. Quando esse material está duplicado, a célula morre e o vírus começa novamente seu ciclo, infectando outras células T CD4. Como resposta a isso, o Sistema Imunológico produz mais células T CD4, com a intenção de atacar e destruir o vírus, mas, na verdade, são apenas mais células que atacam as próprias células do Sistema Imune e servem para que o vírus se hospede, duplique, e mantenha seu ciclo.

Dessa forma, podemos entender a AIDS como uma doença autoimune, uma vez que, ela estimula as células do Sistema Imunológico atacarem as próprias células do Sistema Imunológico. Esse estado de imunodeficiência leva à ocorrência de doenças oportunistas – raras na ausência do HIV.

"Os estereótipos para o HIV"

A falsa idéia da AIDS ser uma doença de homossexuais nos impede de pensar sobre as diversas formas de transmissão do vírus. Sim, o HIV é transmitido via relações sexuais, porém, não é uma exclusividade de relações homossexuais. O vírus pode estar presente tanto no sêmen quanto nas secreções vaginais, sendo também interessante destacar que outras doenças, que resultam em ulcerações genitais, podem facilitar bastante o contato com o HIV. Outros fatores de transmissão do vírus são deixados de lado, como por exemplo: a transfusão de sangue total ou plasma, fatores de coagulação ou frações celulares de sangue; a utilização de agulhas contaminadas – acidentalmente ou pelo uso compartilhado de seringas por usuários de drogas; e a transmissão perinatal, na qual uma mulher infectada com HIV tem um risco de 15 a 40 % de transmitir a infecção ao seu recém-nascido, quer via transplacentária, durante a passagem do bebê através do canal do parto, ou pela amamentação.

A AIDS, por muito tempo, foi representada como uma doença de homossexuais, mais especificamente do sexo masculino. No entanto, é possível perceber a partir da comparação entre os gráficos a seguir (Figura 5) que o número de heterossexuais

contaminados pelo vírus é significativamente maior se pensarmos a nível mundial. As estatísticas apresentadas por Harvey e colaboradores apontam que nos Estados Unidos temos, realmente, uma maior incidência do vírus em homossexuais, entretanto esse cenário torna-se diferente quando pensamos sobre a incidência ao redor do mundo. Assim temos que, nos EUA, 51% das pessoas infectadas são homossexuais, 5 a 10% heterossexuais, 32% usuários de drogas injetáveis e aproximadamente 9% pessoas que foram infectadas a partir de transfusão de material sanguíneo e transmissão perinatal. Já globalmente temos que apenas 5 a 10% dos casos de pessoas infectadas correspondem a homossexuais, enquanto aproximadamente 75% são heterossexuais (Figura 8).

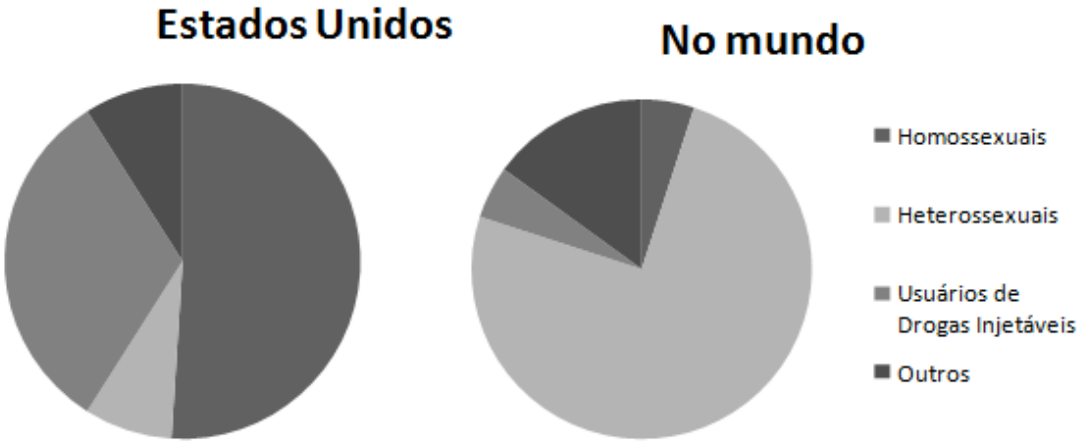


Figura 8: Gráfico em pizza a partir das informações de Harvey et. al. (2008)

Isso nos faz pensar um pouco.... É realmente possível fazer uma imediata associação entre a homossexualidade e a AIDS?

Referência:

HARVEY, R. A.; CHAMPE, P. C.; FISCHER, B. D. Microbiologia Ilustrada. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008. 448p.

Momento de celebração:

Como sugestão, temos as fotografias de Joann Santagelo (Figura 9). Elas constituem-se como um ensaio fotográfico que busca mostrar que não há um estereótipo para pessoas contaminadas com o vírus HIV. É possível ver mais fotos em: http://www.joannsantangelo.com/



Figura 9: fotografias de Joann Santagelo (http://www.joannsantangelo.com)

Compromisso: Procure em casa notícias, pesquisas, ou outras formas de arte que buscam desassociar a figura do homossexual ao vírus HIV. Converse com os familiares, mostre como essa imediata associação é uma idéia preconceituosa.

Para ler mais:

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo, Editora Vozes. 1997. 184p.

Sugestão de Fime:

Clube de compras Dallas (2013) - dirigido por Jean-Marc Vallée e escrito por Craig Borten e Melisa Wallack.

Sinopse: Matthew McConaughey interpreta Ron Woodroof, um eletricista que é diagnosticado com AIDS e que passa a contrabandear medicamentos alternativos não-aprovados pela FDA para dentro do Texas, distribuindo-os à outros pacientes e estabelecendo, assim, o "Clube de Compras Dallas".

PROJETOS CTS-ARTE: Por uma escola plural e transformadora

Stephanie Di Chiara Salgado[26]

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

A Educação tem sentido unicamente como Educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.
(Theodore Adorno)

Ao longo do nosso caminho, pensamos o processo de formar-se docente em Ciências, Química Física e Biologia em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Como eixos principais, selecionamos as dimensões do Empoderamento de Sujeitos e Grupos Historicamente Minorizados; da Formação de Sujeitos de Direito; e do princípio de "Educar para Nunca Mais", através do enfrentamento dos preconceitos relacionados a Gênero, Território Geográfico, questões Étnico-Raciais, Sexualidade e sobre a relação entre os saberes tradicionais e científicos. Contudo, podemos ir além, trabalhando outras questões voltadas aos Direitos Humanos e que muitas vezes passam despercebidas. Dessa forma, esse capítulo pretende trazer mais possibilidades de projetos pedagógicos envolvendo o Educar em Ciências e Direitos Humanos, sendo composto por 2 projetos: 1) Comunidades Tradicionais de pescadores e a produção de Biodiesel a partir do óleo de fritura; e 2) Radioatividade e memória.

Projeto 1: Comunidades Tradicionais de Pescadores e a produção de Biodiesel a partir do óleo de fritura.

A elaboração desse projeto se pautou na estratégia didática CTS-ARTE, proposta por Oliveira e Queiroz, (2013) no livro "Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural", e já apresentada anteriormente no Capítulo VII.

Esse projeto teve início na XXIV Semana Acadêmica de Química da UFF durante um minicurso oferecido por um dos autores – Roberto Dalmo –, e tem como base o diálogo com o Currículo Mínimo de Química elaborado pela SEEDUC-RJ, utilizando o conteúdo referente ao 4º bimestre da 3ª série do EM, que pretende trabalhar Biomoléculas, Polímeros e Novas Matrizes Energéticas. Contudo, ratificamos aqui que essa é uma proposta de projeto que pode (e deve) ser adaptada ao ambiente educacional de cada escola.

No livro supracitado, os autores elaboraram uma tabela com o intuito de ajudar na organização dos projetos CTS-ARTE. Abaixo, será apresentada uma nova tabela, que tomou como molde a proposta de Oliveira e Queiroz (2013). Foram feitas algumas modificações com o intuito de atacar mais diretamente 1) quais as perspectivas de Direitos Humanos serão abordadas, 2) quais as questões Sociais que serão debatidas e 3) quais os enfoques científicos que serão trabalhados – afinal, pretende-se mostrar

[26] É Técnica em Química pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Licenciada em Química pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

que a ciência não é um instrumento dissonante da sociedade, muito pelo contrário, ela permeia vários âmbitos sociais e políticos e é, sim, um instrumento de empoderação. Abaixo estão listadas as modificações propostas:

- *Objetivos Epistemológicos* por ***Perspectiva de Direitos Humanos abordada***.

- *Conteúdo abordado* por ***Questões Sociais / Propostas de Discussão***.

- ***Conteúdo Científico*** e ***Enfoque Científico*** foram adicionados à tabela para que os professores não perdessem de vista as ligações com os conteúdos curriculares a serem trabalhados.

- ***Ambiente Educacional e Tempo Didático*** foram realocados no fim da tabela para que houvesse uma breve descrição do que seria trabalhado em cada aula, já tendo em vista todos os tópicos e atividades que se pretende executar ao longo do projeto.

Quadro 2 – Proposta de Projeto "Comunidades Tradicionais de Pescadores e Produção de Biodiesel a partir do Óleo de Fritura" adaptado da Metodologia CTS-Arte.

Planejamento	Comentários
Perspectiva de Direitos Humanos abordada	Empoderamento de Sujeitos e Grupos Historicamente Minorizados a partir da discussão de Povos de Comunidades Tradicionais (PCT) Pesqueiras, dando ênfase à ótica dos excluídos e à tensão entre Universal/Fundacional, apresentadas por Boaventura de Souza Santos (ver capítulo V).
Questões Sociais / Propostas de Discussão	1) Formas de organização social; 2) Relação Ambiente <-> Comunidades Tradicionais (CT); 3) Relação Ambiente <-> Sociedade Atual; 4) Quais as necessidaes dessa CT; 5) Importância do Empoderamento; 6) Importância do Direito à existência dessa Cultura.
Arte escolhida para abordar o tema e as Questões Sociais	**VIVER DO MAR – um pouco da história de seu Maneco e família em Martim de Sá.** Direção: Guto Arouca. Paraty – RJ, 2012. 9 min. Som, Cores. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=phHc_ykJgiE. Acesso em 03/02/2015. Apresentação de uma Comunidade de Pescadores e de seus dilemas através dos relatos de uma família local.
Transição Arte + Sociedade → Tecnologia e Ciência	Retomar trechos do documentário onde: #1 Seu Maneco comenta que quem não tem barcos bons para ir mar adentro fica prejudicado; #2 Seu Maneco pede ajuda para preservar aquele local, e então iniciar um "brainstorm" sobre medidas de auxílo.

Conteúdo Científico Abordado	*Matrizes Energéticas – O Biodiesel.* Apresentar a proposta do Artigo "Produção de Biodiesel a partir do Óleo de Fritura usado e o Empoderamento da Comunidade" (R. gest. sust. ambient., Florianópolis, v. 1, n.1, p. 33-40, abr./set. 2012.)
Enfoque Científico	1) O que é biodiesel? Dialogar sobre os conceitos da turma e Definição; 2) Biodiesel x Biocombustíveis x Combustíveis Fósseis; 3) A química do processo: Funções e Reações Orgânicas; Síntese do Biodiesel.
Rediscutir a questão social	1) Biodiesel como efetiva ferramenta de Empoderamento da CT; 2) Ratificar a não dissociação Ciência – Sociedade: empoderamento através da ciência; 3) Impacto do destino indevido dos rejeitos do óleo de fritura.
Produção dos Alunos	Arte Livre. Expressão de suas reflexões por meio de desenhos, músicas, produções textuais ou visuais; Traçar correlações como Comunidade Tradiocional x Vida Urbana e Respeito ao Meio Ambiente; Refletir o porquê do Biodiesel empoderar essas comunidades; Pesquisas sobre comunidades tradicionais e suas demandas.
Ambiente Educacional e Tempo didático	Turma da 3ª série do EM, 4º Bimestre. 3 ou 4 aulas de 2 tempos de 50 minutos cada. *Aula 1)* Problematização: exibição do documentário, discussão das questões sociais, iniciar discussões sobre combustíveis (sugestão: deixar que os alunos falem o que eles sabem sobre biodiesel e combustíveis em geral e passar como trabalho para a próxima semana uma pesquisa sobre combustíveis) *Aula 2)* Enfoque Científico: fazer as definições e discutir os diferentes combustíveis em cima das pesquisas dos alunos e estudar realmente a química cabível (funções orgânicas, reações orgânicas, interações intermoleculares, etc) *Aula 3)* Rediscutir a questão social, ouvindo as formulações dos próprios alunos de como a ciência pode empoderar aquela comunidade e pedir para que eles se expressem também por meio de uma arte. *Aula 4)* Exibição da arte produzida.

Tecer um olhar crítico sobre as Comunidades Tradicionais e as violações sofridas por elas traz uma complexidade para a discussão de Direitos Humanos. Quando pensamos o empoderamento de negros e mulheres, pudemos nos valer de exemplos que nos cercam, nos forçando a praticar uma (re)leitura crítica das violações praticadas cotidiana e historicamente em relação a esses dois grupos. Entretanto,

quando trazemos para o centro do debate uma comunidade tradicional, trazemos as especificidades de um pequeno grupo que foge ao que seria considerado “padrão” de organização social que estamos habituados, sendo preciso um processo ainda mais intenso de desconstrução, que nos permita discutir outros valores pensando na relação fundacional/universal trazida por Boaventura. Para isso, é preciso conhecer a comunidade, entender como ela se organiza, quais são seus pontos de conflito, quais as políticas (será que existem?) criadas para a preservação das comunidades tradicionais, de seus saberes, etc.

Nesse projeto, buscamos destacar um trabalho com as Comunidades Tradicionais de Pescadores, entretanto, podemos ir além, buscando quais são os outros povos de comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas, as comunidades de terreiro, os extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, caboclos, pomeranos, dentre outros –, possibilitando outras leituras e a elaboração de futuros projetos que empoderem outras comunidades.

Projeto 2: Radioatividade e memória

> A exigência que Auschwitz [e Hiroshima, e Nagasaki, e o acidente Radioativo de Goiânia, etc] não se repita é a primeira de todas para a Educação.
> (Theodor Adorno *com modificação nossa*)

Não é preciso de muito esforço para chamar a atenção dos alunos quando a palavra é Radioatividade. Todo mundo já escutou falar e, consequentemente, já criou alguma associação para essa palavra, mesmo sem saber seu real significado. Esse projeto tem como proposta discutir radioatividade através da memória, utilizando a perspectiva do Educar para Nunca Mais, trazendo duas possíveis abordagens: A) O acidente Radioativo do Césio-137, ocorrido em Goiânia, em setembro de 1987 e B) As bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945. Na verdade, essa divisão de abordagens será feita para proporcionar maior flexibilidade de trabalho para o tema proposto, mas, havendo tempo hábil e interesse das partes (professores e alunos), pode-se realizar um projeto bastante amplo, englobando as duas abordagens aqui sugeridas e além.

Radioatividade e memória estão intrinsecamente ligadas. Como é possível viver depois do acontecido em Goiânia – no episódio do Césio-137 –, ou em Hiroshima e Nagasaki? Esquecendo-os. Mas, como é possível fazer com que episódios de tamanho horror não voltem a acontecer? Através da memória. Dessa forma a dicotomia Esquecimento-Memória se faz inseparável. Iremos nos aprofundar nessa questão mais a frente.

O projeto será apresentado em momentos, um pouco semelhante ao proposto pela professora Vera Candau em suas Oficinas Pedagógicas e já apresentado aqui no livro. Contudo, dessa vez não foram caracterizados os 3 momentos propostos e trabalhados ao longo do livro – Sensibilização, Aprofundamento e Compromisso –, devido à complexidade do tema e suas relações, e com o intuito de delinear mais claramente quais os aspectos serão apresentados e trabalhados durante o projeto.

A) **O caso Césio-137:**

O acidente radioativo com Césio-137 foi o maior acidente radioativo do Brasil e o maior do mundo ocorrido fora de usinas nucleares. Ele teve início em 13 de setembro de 1987, quando um equipamento usado para Radioterapia foi encontrado por catadores de um ferro velho numa clínica abandonada no centro de Goiás. Entendendo tratar-se de sucata, o equipamento foi desmontado e a cápsula selada composta de chumbo e aço foi aberta, deixando exposta a fonte radioativa de cloreto de césio-137. Por emitir um brilho azulado quando em local desprovido de luz, Devair Ferreira – o dono do ferro velho – ficou encantado com o achado e presenteou diversos amigos e parentes, fazendo com que o acidente tomasse grandes proporções: 4 mortos, 112.000 pessoas examinadas por contaminação radioativa, sendo que 250 destas apresentavam níveis significativos de material radioativo em seus corpos.

É muito fácil achar material relatando esse acidente, já que o caso ocorreu há menos de 30 anos. Existem documentários, reportagens, artigos acadêmicos, blogs e afins com muito material disponível para consulta na web. Uma referência interessante é o Relatório Oficial elaborado pela Agência Nacional de Energia Atômica (IAEA), que está disponível (em inglês) na página da própria IAEA. Abaixo apresentaremos a proposta do projeto.

Momento 1: Apresentação da Arte

Apresentar as imagens das telas aos alunos e indagar as percepções dos estudantes sobre elas – sem mencionar a questão do acidente radioativo.



Figura 10 – Reprodução em imagem de algumas telas da Série Césio de Siron Franco[27]

[27] O renomado artista natural de Goiânia produz após o acidente uma série de pinturas que problematizavam as dimensões da catástrofe que se abatera sobre a cidade e principalmente sobre o bairro onde vivera sua juventude. Constrói uma narrativa não linear e pessoal dos sucessivos

Momento 2: O acidente radioativo do césio-137 em Goiânia.

Informar aos alunos o contexto das imagens e fazer uma explanação sobre o acidente radioativo de Goiânia. Perguntar se os alunos já ouviram falar em acidentes radioativos; se sim, quais? Perguntar o que eles entendem por um acidente radioativo e explorar os diversos sentidos da palavra radioatividade no imaginário dos estudantes. O que a palavra radioatividade traz às mentes deles?

Para introduzir o caso do césio-137, sugerimos que o professor leve reportagens, textos e imagens, e inicie um debate sobre as causas e as consequências do acidente. É importante que se fale dos envolvidos no caso (hospital, ferro velho, família do dono do ferro velho, amigos da família, CNEN) e quais foram as resoluções escolhidas para enfrentar o acidente. Indague se estávamos preparados para lidar com esse acidente à época e se as áreas afetadas hoje em dia estão aptas para serem reocupadas sem causar riscos à população.

Momento 3: Enfoque científico

Parte 1: Conceitos

Conceituar o que é radioatividade e falar de decaimento radioativo. Dar enfoque à emissão das partículas alfa e beta e dos raios gama, diferenciando o caráter corpuscular da partícula e ondulatório dos raios. Falar de tempo de meia-vida.

Parte 2: Energia Nuclear

Nas reportagens à época do acidente de Goiânia, muito foi falado também sobre as Usinas de Angra. Qual a relação? Estamos falando da mesma coisa? Falar sobre o processo de geração de energia nas usinas nucleares. De que maneira o acidente radioativo de Goiânia dialoga com as usinas nucleares? A ideia aqui seria falar dos rejeitos radioativos produzidos pelas usinas, e que obviamente se não forem devidamente armazenados e houver vazamentos, causarão contaminação radioativa. Contudo, a produção de energia nuclear segue uma série de regulamentações quanto à segurança do processo como um todo. No caso do acidente, o equipamento com a fonte radioativa foi abandonado. Quais eram os cuidados quanto ao rastreamento dessa fonte radioativa à época? Será que hoje em dia existe maior controle sobre aparelhos com fontes radioativas?

Momento 4: Pesquisa sobre acidentes radioativos

Pedir para que os alunos pesquisem sobre outros acidentes radioativos. Na volta da pesquisa, levantar a questão do que é um acidente radioativo e do que é um acidente nuclear. Na verdade, a diferença entre acidente nuclear e radiológico, é que o nuclear ocorre com reatores de pesquisa ou energia, enquanto o radiológico ocorre com qualquer material radioativo. Ou seja, um acidente nuclear é um acidente radioativo (ou radiológico). É importante que os alunos percebam que muitas vezes diferentes

---

fatos que marcaram o sinistro acontecimento, deixando um depoimento profundo sob a forma de artes plásticas, importante para os que vivenciaram o acidente e para as gerações futuras que ainda sofrerão suas consequências.

palavras são usadas para um mesmo propósito / uma mesma denominação, até mesmo na ciência.

Momento 5: Usos dos radioisótopos para além do mal

O avanço científico culminou para o mal em relação aos radioisótopos? Não somente, e é preciso mostrar também isso aos alunos. Quais são os usos atuais dos radioisótopos? Enumero alguns: produção de energia, tratamentos medicinais e de diagnósticos, esterilização de materiais, conservação de alimentos.

Momento 6: E agora, qual a ideia dos alunos sobre radioatividade?

Pedir para que os alunos se expressem sobre suas visões do que é radioatividade após as discussões em sala de aula e as pesquisas. Estes podem inclusive se inspirar no artista Siron Franco e produzirem artes acerca do tema.

PARA LER MAIS:

Relatório Oficial da Agência Internacional de Energia Atômica, Viena, 1988. Disponível em: http://www-pub.iaea.org/MTCD/publications/PDF/Pub815_web.pdf.

GRASSI, G.; FERRARI, P.C.; QUEIROZ, G. R. P. C. Um Centro de Ciências no Centro-Oeste: memórias do acidente com o Césio-137 em Goiânia, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, previsto para publicação em 2015.

B) **<u>As bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki</u>**

"- Você não viu nada em Hiroshima. - Eu vi tudo! O hospital, eu o vi, tenho certeza. O hospital existe em Hiroshima. Como eu poderia não tê-lo visto? - Você não viu um hospital em Hiroshima. Você não viu nada em Hiroshima. - Quatro vezes no museu. - Que museu em Hiroshima? - Quatro vezes no museu em Hiroshima. Eu vi as pessoas passeando. As pessoas passeavam pensativas pelas fotografias. Reconstituições, pela falta de algo melhor. Fotografias, pela falta de algo melhor. Explicações, pela falta de algo melhor. Quatro vezes no museu de Hiroshima. Eu olhei as pessoas. Olhei a mim mesma, pensativa. O ferro. O ferro queimado, o ferro quebrado, o ferro vulnerável como a pele. Eu vi um buquê de cápsulas fundidas. Quem poderia tê-lo pensado? Peles humanas boiando, sobreviventes, ainda com o frescor de tudo que sofreram. Pedras. Pedras queimadas, pedras lascadas. Cabelos anônimos, intactos, que as mulheres de Hiroshima encontravam pelas manhãs ao acordarem. Eu senti calor. Praça da Paz. Dez mil graus na Praça da Paz. Como ignorar? - Você não viu nada em Hiroshima. Nada. - As reconstituições foram feitas o mais seriamente possível. Os filmes foram feitos o mais seriamente possível. Tão simples e tão perfeito que os turistas choram. Mas o que poderiam fazer os turistas se não chorar? Se não sempre chorar sobre a sorte de Hiroshima? Sempre. – Não... sobre o que você teria chorado? - Eu vi as notícias. O segundo dia dessa história, eu não o inventei. Desde o segundo dia, animais começaram a ressurgir das profundezas da terra. Os cachorros foram fotografados. Eu os vi. Eu vi as notícias, eu as vi: do primeiro dia, do segundo dia, do terceiro dia… - Você não viu nada. - Do 15º dia também. Hiroshima se recobriu em flores, que nasciam com um vigor extraordinário que só se encontra nas próprias flores. Eu não inventei nada. - Você inventou tudo. - É no amor que essa ilusão existe. Essa ilusão de que não seria possível nunca esquecer. Da mesma forma, eu me iludi perante a Hiroshima: jamais eu me esqueceria, assim como no amor. (…) Escute, eu

sei tudo. Eu sei tudo. - Você não sabe nada. Você não sabe nada! - (…) Cidades estão em fúria. Contra quem? Contra o que? Contra a desigualdade imposta por certos povos sobre outros povos. Contra a desigualdade imposta por certas raças sobre outras raças. Contra a desigualdade imposta por certas classes sobre outras classes. Veja bem, assim como você, eu conheço o esquecimento. - Não, você não conhece o esquecimento. - Como você, eu tenho memória, eu conheço o esquecimento. - Não, você não tem memória. - Como você, eu tentei lutar com todas as minhas forças contra o esquecimento. Como você, eu esqueci. Como você, eu desejei ter uma memória inconsolável, de sombra e de pedra. Eu lutei como num conto, com todas as minhas forças, todos os dias, contra o horror de não entender o porquê dessa lembrança. Como você, eu esqueci. Por que negar a evidente necessidade da memória? Me escute, eu sei bem, isso tudo recomeçará. 200 mil mortos, 80 mil machucados em 9 segundos. Esses números são oficiais. Isso recomeçará. Farão 10 mil graus sobre a Terra, 10 mil sóis inteiros. O asfalto queimará, a desordem se espalhará. Uma cidade inteira será levada do chão e retornará como cinzas."

Trecho retirado do filme Hiroshima Mon Amour (1959), Alain Resnais. Diálogo entre a artista francesa e o arquiteto japonês. Tradução livre do francês pela autora.

Momento 1: Apresentação da Arte

Existem muitas artes para abordar esse tema. Talvez uma das abordagens mais imediatas para a discussão sobre memória fosse o uso de documentários, uma vez que esses pretendem relatar um evento o mais fidedignamente possível. Contudo, existe uma pergunta bastante importante a ser feita: seria possível fazê-lo? Recriar o que aconteceu em Hiroshima/Nagasaki novamente? Até que ponto a técnica poderia representar os bombardeamentos atômicos? Sendo assim, a arte escolhida para abordar o tema e a dicotomia Memória-Esquecimento foi o filme "Hiroshima Mon Amour" de Alain Resnais.

A princípio, o diretor Alain Resnais faria um filme com um caráter de documentário sobre Hiroshima, mas ao decorrer das gravações mudou a concepção do seu trabalho, buscando trazer exatamente o oposto à tentativa de reprodução do acontecimento atômico.

Retomando a dicotomia Memória-Esquecimento, é preciso discutir sobre a importância da memória, já que todos devem saber o que aconteceu aos japoneses em Hiroshima e Nagasaki, para que episódios como estes nunca se repitam. Mas também é preciso esquecer fatos tão atrozes cometidos pela própria humanidade contra a humanidade para que se possa seguir em frente. Assim como Hiroshima, outros fatos se encaixam perfeitamente nessa dicotomia. Não indo muito longe historicamente do acontecimento atômico, temos o Holocausto – exterminação em massa de judeus pela Alemanha nazista, também ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial.

Nesse ponto, um projeto em conjunto com os professores de Filosofia se faria de enorme proveito, para que se pudesse explorar mais profundamente esse tema, através do conceito de Banalidade do Mal, de Hannah Arendt, apresentado no Capítulo IV; do conceito de Esclarecimento, de Theodore Adorno[28]; e do nosso papel histórico de Testemunhas, trazido por Jeanne Marie Gagnebin[29].

[28] Theodor W. Adorno (1903-1969), filósofo alemão e um dos mais proeminentes intelectuais da Escola de Frankfurt, no primeiro capítulo do livro *Dialética do Esclarecimento*, intitulado *"O conceito de esclarecimento"*, traz como tema o fato de que o projeto de esclarecimento, ao invés de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores de seus próprios destinos, gerou a maior

Momento 2: O que é uma Bomba Atômica?

Perguntar aos alunos sobre o que eles já ouviram falar sobre bombas atômicas. Daí, voltar-se à questão energética das reações nucleares e falar sobre a possibilidade de construção de bombas atômicas. Seria interessante trazer vídeos e esquemas para ilustrar melhor o mecanismo de funcionamento de uma bomba atômica.

Momento 3: Abordagem científica – Reações de Fissão e Fusão Nucleares.

Discutir com os alunos as reações de:

- fissão nuclear: fragmentação de núcleos pesados e instáveis em núcleos filhos mais leves, com a possível emissão de partículas alfa, beta e raios gama;

- fusão nuclear: união de núcleos leves para formação de núcleos pesados e requer quantidade muito grande de energia – acontece no interior de estrelas como o Sol – pode-se comentar brevemente sobre a formação dos elementos químicos;

-discutir também como essas reações são particularmente energéticas e rompem com a ideia de reação química vista até agora, onde os núcleos atômicos nunca se alteravam, e os elétrons de valência dos átomos é que estavam envolvidos nas reações.

Momento 4: Mecanismos de Ação de Bombas Atômicas e seus Efeitos

Questionar aos alunos se eles sabem quais são as consequências do uso de bombas atômicas (ou nucleares) e qual o mecanismo de ação dessas bombas.

Os efeitos predominantes de uma bomba atômica são a energia térmica (calor) liberada com a explosão, a emissão de radiação (raios-X, gama, nêutrons) e o pulso eletromagnético.

---

calamidade de que se houve notícia: o holocausto. Adorno também realizara um sem número de palestras e conferências sobre arte e Educação. Algumas delas foram transcritas, reunidas e publicadas, como a palestra intitulada "Educação após Auschwitz" (1965). Na perspectiva que muito nos interessa de seu trabalho, Adorno pondera a questão do avanço científico deliberado: o projeto de esclarecimento (avanço científico) que culminou na barbárie (exterminação controlada em massa com o uso de bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, e contra os judeus no Holocausto, com o uso das câmaras de gás); e também qual seria o papel da Educação nesse processo de emancipação e esclarecimento da humanidade: qualquer Educação formal caminharia nesse sentido? A resposta é não.

[29] Jeanne Marie é professora, filósofa e escritora suíça, residente no Brasil desde 1978. Fazendo o recorte de sua obra que nos interessa mais diretamente, em seu livro *Lembrar escrever esquecer*, no capítulo intitulado "*Memória, história, testemunho"*, a autora traz uma ampliação do conceito de testemunha que nos é bastante relevante. Testemunha não seria apenas aquele que vivenciou ou viu com os próprios olhos, mas também aquele que conseguiu ouvir a narração insuportável do outro e aceitou o compromisso de que essas palavras levariam adiante a história. Não por culpa ou pena, mas pelo entendimento de que é através da transmissão simbólica do sofrimento indizível vivido pelo outro, pela retomada reflexiva do passado, que poderemos não repeti-lo.

Em relação aos efeitos térmicos da bomba, estes são muito semelhantes aos dos explosivos convencionais de alta potência, sendo que uma bomba atômica tem capacidade de liberar uma quantidade imensamente maior de energia de uma só vez.

O pulso eletromagnético é um pulso de alta energia que se propaga pelo espaço gerando um campo elétrico defasado de um campo magnético, que pode danificar componentes eletrônicos de estado sólido, como computadores e afins. Eles podem ser produzidos por fenômenos naturais (explosões solares ou explosões estelares) ou pela ação humana. Neste último caso, são produzidos geralmente de forma relativamente descontrolada, como durante a explosão de armas nucleares. Esses dois efeitos têm um caráter destrutivo mais físico e são os causadores das devastações em massa das regiões atingidas por bombardeamentos atômicos.

Contudo, o efeito da radiação é um efeito de larga escala e que pode perdurar por muito tempo. Durante a fragmentação dos núcleos atômicos, isótopos radioativos são produzidos e liberados para a atmosfera, gerando perigosa radiação residual conhecida como cinza nuclear. Uma ampla gama de alterações biológicas pode seguir-se à exposição desse tipo de irradiação, que variam desde morte rápida causada por doses maciças de radiação penetrante em todo o corpo, até vidas essencialmente normais durante períodos variáveis de tempo até ao desenvolvimento de efeitos atrasados da radiação (no caso de exposição a doses baixas), além da contaminação de solos e mananciais.

Momento 5: Discussão sobre Avanço Científico e Ética na Ciência

Será que os envolvidos na elaboração da Bomba Atômica e no desenvolvimento de armas químicas etc. não sabiam das consequências de seus atos?

É preciso discutir profundamente sobre avanço científico e suas consequências, se valendo do fato do desenvolvimento de tecnologias terem ocorrido em momentos de Guerra (2ª GM: desenvolvimento de técnicas para matar mais eficientemente inimigos e judeus, e bombas de Hiroshima e Nagasaki, que culminam na Guerra Fria). É possível trazer a História da Ciência para enfatizar aspectos políticos, sociais, econômicos e científicos do contexto da elaboração da bomba atômica, num viés de questionamento sobre a ética científica.

Uma abordagem interessante seria acompanhar o desenvolvimento do projeto Manhattan, os cientistas que compactuaram com o desenvolvimento da bomba e os que não. Houve e ainda há muitas discussões sobre o desenvolvimento desse tipo de tecnologia, dentro e fora da ciência, o que pode ser explicitamente visto no Manifesto Russell-Einstein (1955), onde vários cientistas e intelectuais, dentre eles o notável Albert Einstein, alertam para os perigos da proliferação de armamentos nucleares e pedem para que se buscassem soluções pacificas para conflitos internacionais. O Manifesto começa e termina da seguinte forma:

> *Na situação dramática em que se encontra a humanidade, achamos que os cientistas se deveriam reunir em conferência para analisar conjuntamente a extensão dos perigos criados pelo desenvolvimento de armas de destruição maciça(...)*
>
> *Esta sombria perspectiva da raça humana está além de qualquer precedente. A humanidade encontra-se perante uma clara escolha: ou adquirimos um pouco de sensatez, ou iremos todos perecer. Uma reviravolta do pensamento político terá que acontecer para que seja evitado o desastre final.*

É dito que Einstein se culpou até a sua morte por ver que a equação por ele desenvolvida foi primordial para o desenvolvimento de bombas atômicas. Será que todos os cientistas têm esse cuidado ético?

Momento 6: Produção artística

Agora é a hora dos alunos produzirem e mostrarem quais as suas percepções sobre o tema e as discussões tecidas ao longo do projeto. Para introduzir o tema, você, professor, trouxe até os alunos uma arte. Isso significa que você estava dizendo pra eles que tinha algo a ser explorado nela, que valia a pena parar e pensar em cima daquele filme. É preciso abrir as portas para o caminho de volta, para que os alunos possam retribuir mostrando a você qual a arte deles.

Uma sugestão é a proposta de um Teatro sobre Ética Científica, no qual a turma se dividiria em grupos de forma a abranger todos os esforços necessários para elaboração de uma peça: desde a escrita do roteiro até a escolha da trilha sonora, do cenário, do vestuário, etc. Dessa forma, pode-se dar voz às diferentes habilidades que certamente existirão numa sala de aula.

PARA LER MAIS:

Manifesto Russell-Einstein. Disponível em: http://pugwash.org/1955/07/09/statement-manifesto/

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida – Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

OFICINA 8 - O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos

"A própria idéia de ciência – que nos parece isenta
e acima de toda a suspeita – é uma idéia
tão exclusivista que pode ser entendida
como uma idéia gulosa. Gulosa e glutona.
Engorda por não comer, mas por fazer dieta.
E essa dieta consiste em ignorar outras sabedorias,
outros sistemas de conhecimento".
(Mia Couto)

A relação entre o local e o universal nos foi apresentada por Boaventura de Sousa Santos, anteriormente, como um campo de tensão. Para o autor, a uma perspectiva de Direitos Humanos Contra-Hegemônica proposta, caberia a superação da dicotomia Universal/Fundacional na busca por um "cosmopolitismo subalterno", ou seja, um projeto emancipatório de sociedade no qual os critérios de inclusão social vão além daqueles explícitos pelo capitalismo global – no caso, uma concepção de Ciência como única e mais verdadeira leitura/ação de/sobre o mundo possível. Assim, um ponto importante para pensar Educação em Ciências e Direitos Humanos é o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos.

Atividade de sensibilização:

A atividade de sensibilização desta oficina consiste em pedir para que cada estudante busque na memória um remédio caseiro – desses receitados pela avó – que já foi utilizado por eles ou que tenham conhecimento. O estudante deverá preencher em um papel e, num momento seguinte, deverá expor para a turma com o intuito de debater se o remédio funciona (ou não) e, os motivos, possíveis princípios ativos presentes naquela folha, erva, ou combinações presentes naquele remédio. O professor deve indagar aos estudantes: "O que esses conhecimentos diferem de um conhecimento científico?". Também deverá indagar se o conhecimento científico é ou não superior a um saber tradicional. Após os debates, o texto de aprofundamento será introduzido.

Atividade de aprofundamento:

Saberes tradicionais e saberes científicos: um território de disputas

Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga, afirma que tanto os saberes populares quanto os saberes científicos podem ser compreendidos como possíveis formas de leitura/ação de/sobre o mundo. Além disso, ambos podem ser compreendidos como abertos e inacabados. Entretanto, o saber científico busca consolidar-se hegemonicamente em uma tentativa de fazer-se universal, enquanto o saber popular como um saber local. Na construção desse texto, utilizaremos o viés explicitado em seu artigo "Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos"

A autora afirma que, para um senso comum, os saberes tradicionais são considerados como um "tesouro" da humanidade – no sentido de estarem prontos, acabados, saberes que seriam um acervo fechado no qual não ocorreriam mudanças. Os saberes tradicionais também são mutáveis e construídos socialmente – assim como a ciência –, entretanto, possuem outros protocolos de elaboração – tantos quanto a diversidade cultural dos povos.

Como é possível diferenciar um saber considerado científico de um conhecimento tradicional? Seria sua lógica de produção? Para esse questionamento, Manuela Carneiro da Cunha traz os estudos dos antropólogos Evans-Pritchard e Claude Lévi-Strauss. Ambos dizem que não – não são raciocínios diferentes – são diferentes premissas sobre o que constitui o mundo. Os saberes que provêm do conhecimento tradicional operam a partir de unidades perceptuais como cheiros, cores, sabores... Já os saberes científicos operam a partir de unidades conceituais. Assim, a autora afirma: "A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis". Ambas levaram a grandes avanços, porém, para Lévi-Strauss o saber tradicional seria capaz de antecipar as "descobertas" da ciência. Uma pausa... para uma pequena história.

Ao fazer um tour pelo interior de Sergipe um motorista aponta para uma árvore e diz: "Gente, esse é o Juazeiro. O Lampião ficava mastigando essa folha e não tinha problemas nos dentes... depois a Universidade foi estudar as propriedades dessa folha e percebeu que ela era boa para a saúde dos dentes, daí que a gente vê um monte de pasta de dente com Juá". O que podemos perceber é que essa ideia trazida por Lévi-Strauss ganha eco. O motorista nos conta essa história com muita propriedade e afirma que o conhecimento tradicional desencadeou pesquisas que confirmaram aquilo que Lampião já percebera. O que, talvez, nosso motorista não tenha conhecimento é que essa relação não é tão linear e nem afastada de interesses econômicos, valores sociais e concepções sobre o fazer das Ciências e é nessa conversa que entraremos a seguir.

A autora Manuela Carneiro faz um questionamento: o que as Ciências tradicionais[30] podem aportar à ciência? Nesse ponto, a autora explicita o território de disputas que existe na Natureza das Ciências a partir de exemplos da Farmacologia – como esse citado acima. Há uma controvérsia no campo da Farmacologia que debate a lógica da produção dos fármacos a partir de produtos existentes na natureza *versus* a que parte da elaboração de substâncias sintéticas. Assim, "há um ramo forte da farmacologia que nega qualquer vantagem em se partir de produtos naturais, sobretudo desde que métodos de testes em laboratório foram exponencialmente acelerados". Ao falar de produtos naturais conhecidos da ciência tradicional, há um ganho muito grande de rendimento, no que se refere aos testes – o acerto é muito maior. Mesmo assim, a grande indústria farmacêutica argumenta que os métodos atuais de testes fazem com que estudos de Farmacologia, baseada em produtos usados nas Ciências tradicionais, sejam considerados ultrapassados. Entretanto, não podemos ser cegos e descartar que há inúmeras relações políticas e econômicas na valorização da farmacologia que se baseiam em sínteses laboratoriais.

> "Mesmo de farmacólogos brasileiros que partem de substâncias existentes na natureza ouvem-se juízos extraordinariamente arrogantes. Geralmente argumentam que os conhecimentos tradicionais em nada contribuem para o "progresso da ciência" porque a atividade que eles apontam, os seus usos tradicionais, não coincide necessariamente com a atividade que a ciência descobre. [...] Outra forma ainda de diminuir a ciência tradicional é dizer que, contrariamente à ciência tout court, ela não procede por invenção, somente por descoberta e até, quem sabe, por imitação de outros primatas, macacos que usam plantas medicinais." (CUNHA, 2007).

É possível citar contra-exemplos que enfrentam esses argumentos, como plantas amazônicas e do cerrado utilizados como cicatrizantes, plantas utilizadas como

[30] A autora passa a utilizar o termo "Ciências Tradicionais" para designar os saberes tradicionais e, assim, seguiremos em nosso texto.

antidiarréicos e que contribuem no combate do rotavírus – grande fator da mortalidade infantil. Porém, a autora destaca que o "x" da questão é o lucro.

Por fim, é possível destacar a fala da professora Elaine Elizabetsky ao afirmar que muitos cientistas pensam apenas na validação de resultados tradicionais pela ciência contemporânea, mas não percebem que as práticas de Ciências tradicionais são fontes "potenciais de inovação da nossa ciência". Com isso, assume-se uma postura que as Ciências tradicionais devem continuar funcionando e pesquisando. É possível destacar a fala: "Não se encerra seu programa científico quando a ciência triunfante – a nossa – recolhe e eventualmente valida o que elas afirmam. Não cabe a esta última dizer: 'daqui para a frente, podem deixar conosco'".

Após muitos anos sendo marginalizada, em 1992, a Organização das Nações Unidas –(ONU) reconheceu a ciência dos povos tradicionais com um "papel vital na gestão do meio ambiente e do desenvolvimento". A jornalista científica Clara Delpas afirma que a valorização dos saberes tradicionais "parece responder a um objetivo louvável: evitar que eles se percam e encontrar neles recursos para responder a problemas planetários em áreas diversas, como a perda da biodiversidade, a saúde, a luta contra a desertificação e o aquecimento climático". Entretanto, no centro do projeto há a construção de um banco mundial informatizado que visa tornar os conhecimentos acessíveis a toda comunidade científica – ou melhor, APENAS aos utilizadores habilitados. Assim, para além do interesse de um "bem planetário", essa ciência tradicional traz uma gama de substâncias, como fibras, colorantes, conservantes, óleos, perfumes, remédios e outros produtos que interessam diretamente à indústria – sedenta por proteção das patentes, outras formas de direito de propriedade intelectual.

Toda essa discussão sobre Saberes Tradicionais x Saberes científicos foi foco de estudo do professor Áttico Chassot, que pensou sobre a sua inserção no contexto escolar, mais especificamente no Ensino de Ciências.

Destacamos que a relação entre os saberes deve ser vista de forma crítica, compreendendo tanto as razões políticas e econômicas que estão por trás tanto da desvalorização de algum dos saberes quanto de sua suposta valorização no cenário internacional. Para nós, a valorização dos saberes tradicionais, ou da ciência tradicional, como afirma a professora Manuela Carneiro da Cunha, é também uma valorização dos povos que os constroem. Empoderar as Ciências tradicionais é dar voz a povos que são, muitas vezes, postos à marginalidade e levar ao centro das discussões em aulas de Ciências aspectos da construção social das Ciências.

Momento de Celebração:

Como momento de celebração, sugerimos a leitura do conto de Mia Couto "O adeus da sombra". O autor, nascido em Moçambique – país do continente africano, é biólogo por formação, possui mais de 30 livros, sendo vencedor do Prêmio Camões com o livro "Vozes anoitecidas".

O conto retrata uma narrativa contada a partir da voz de um biólogo que vai à mata buscar uma "milagrosa" erva que poderia curar uma menina doente. A história inicia-se com um pedido da mãe da menina: "- Sei que vai para o mato. Por isso eu vim. Queria exactamente isso: que de lá trouxesse uma indicada planta, coisa miraculosa, capaz de descrucificar Jesus". Na mata o narrador vai atrás da curandeira Nãozinha de Jesus que "encerrava uma ciência: as plantas curadoiras". Durante a leitura é possível perceber que o narrador, enquanto biólogo, buscava ampliar seu conhecimento a partir do diálogo com os saberes populares, entretanto, havia um problema. Segundo as palavras da curandeira: "esses vegetais começam a rarear. Hoje, existem só de raspão". Assim, Nãozinha de Jesus alerta ao biólogo sobre o consumo exacerbado, também favorecido pela prática científica, que contribuiu para a destruição das matas. O narrador, por utilizar como fonte de pesquisa a mata e os saberes tradicionais, sofria pressões do meio científico a ponto de destacar que não faria mais pesquisas. Em um

trecho de conversa com Julinho Casa'beto, seu guia, ele afirma: "Esta viagem será, porém, a última. Meu trabalho já não poderá continuar. Os dinheiros foram retirados, a coisa foi tida sem importância. Prioridades são outras, me disseram. Que pensa você descobrir lá, na analfabeta mata: a cura da SIDA? Nem respondi".

Assim, é possível perceber que o autor dá ênfase à prática científica como um território de disputas onde os fazeres laboratorial e teórico tornaram-se mais valorizados do que o fazer da ciência que buscava diálogos com os saberes do povo, assim como destacado no texto de aprofundamento.

"O Adeus da Sombra"

Naquela manhã, desmadruguei-me. Minha vizinha quase rachava na minha porta. Abri, ela nem licença: já estava dentro, chorando-me o sofá.
- É minha filha, quase não respira.
A asma da miúda mais velha lhe roubava o sossego. Noites inteiras a senhora maltratava o sono: administrando essências, queimando incensos, rezando bênçãos. Mas o mal não esvaía. A míuda, peito na boca, arfava na janela escancarada. Ficara assim desde súbito desgosto de amor, fracturado seu coração. Seu apaixonado, esse que havia, desaparecera engolido em nunca, esfumado em nada. Para onde, quando, como? Nada, ninguém sabia.
- É o tempo de hoje, o senhor sabe.
A vizinha dava razões de sua lúcida ignorância. Nos correntes dias, a guerra tem tantas nações. Quem sabe o jovem tombara nesses desfundos que a guerra abre na terra. O certo é que, desdentão, a filha ficara assim, enfebrecida, arfegante. Pela boca lhe saíra a alma, por ela nenhum sopro entrava. Quanto mais respirava menos inspirava. Não era de ar: a miúda tinha falta de toda a atmosfera.
- Nem sei o que fazer-me-lhe.
E eu que podia? Poesia não sara quem a vida não consola. E a aflição da vizinha tinha fundamento: outro ataque e a menina não sobreviveria. Lhe dissera o médico. Mas eu que ia de viagem naquela tarde mesma. Lhe apontei tenda, saco-cama, apetrechos. De tudo ela estava a par:
- Sei que vai para o mato. Por isso eu vim. Queria exactamente isso: que de lá trouxesse uma indica da planta, coisa miraculosa, capaz de descrucificar Jesus.
- Esta aqui, veja, tem que ser conforme, igual e exacta, nem um pé nem rapé.
Lhe garanti serviço, eu viria carregado do milagre.
Ela se despediu com tantos olhos que me doeu essa injustiça: haver, nesta vida, quem tanto precise dos alheios favores.
Essa tarde, esperei o meu guia, esse que nos próximos dias me haveria de conduzir por agnósticas paisagens. Em sua carta de apresentação se lia: Júlio Carlos Alberto, ex-presidiário. O bilhete vinha do director da prisão, em pedido de amigo. Eu que desse emprego ao recém-liberto maufeitor. Quem sabe, no afazer, o bandalheiro passasse a usar mais bondade?
O cadastrado se anunciou, no enrolar da sua dicção, em fala da malandragem:
- Sou Julinho Casa'beto.
Me ajudou a embrulhar os instrumentos da minha viagem. Enquanto procedia o homem se descrevia, palavroso. Falava de tudo para não dizer nada. Desejava conversa, vingança dos silêncios da cela. Quem tudo perde nem sabe o que quer. Nesta vida quem tem menos é quem mais perde.
É este Julinho quem, agora, me está guiando pelos matos bravios, cultivados só de natureza. Que ele se lembra dos atalhos, isso garante o seu passo seguro.
O tempo já está quase para fechar.
Sim, daqui a pouco já baixou a noite. Teremos dificuldade em encontrar o carreirinho que nos vai dar a casa da curandeira Nãozinha de Jesus. Essa mulher eu tinha por intenção. Ela encerrava uma ciência: as plantas curadoiras. Com ela eu recebia

aprendizagem. Nãozinha dava volta às sombras e arrancava raízes, folhitas, ramuscos. Com essas materiazinhas ela vencia a morte. Mas a curandeira se queixa: esses vegetais começam a rarear. Hoje, existem só de raspão. E agora, num oco do mato, vou aguardando o desmaio do corpo enquanto olho as estrelas, aos enxames. A pouca distância Julinho me acotovelou o sossego:
- O doutor me desculpe: mas que anda fazer, abichando-se por estas selvas?
- É meu trabalho, Júlio.
- Mas o senhor sai do jardim para entrar no capim? É que cada um no seu buraco. Me diga, peço a desculpa: jibóia usa chinelos?
Me enrolo em manta, desenrolo a língua. Vencido pelo cansaço, vou desfiando conversa: minha ocupação, as medicinais plantas. Esta viagem será, porém, a última. Meu este trabalho já não poderá continuar. Os dinheiros foram retirados, a coisa foi tida sem importância. Prioridades são outras, me disseram. Que pensa você descobrir lá, na analfabeta mata: a cura da SIDA? Nem respondi. Que argumento usar? Existe, afinal, outra incurável doença: a síndroma da humanodeficiência adquirida. Proliferam as Ciências desumanas e os cientistas ocultos. Que posso eu contrafazer?
- Me desculpa mas eu lhe ouço mas não lhe sigo.
É só gosto de ouvir, passei tanto tempo sem voz de gente.
Lhe pedi que ele falasse de si, razões por que tinha sido lançado nas grades. Que crime, afinal, lhe ocorrera?
- Matei um homem.
- E porquê?
- Para roubar o moya dele. Foi uma mulher que me pediu.
- Roubar o moya?
- Sim, não conhece o moya? É o respirar da vida, a aragem da pessoa.
Eu sabia, mas noutra aplicação. Aquele moço não era, afinal, o comum assassino. Ele matara não um ser mas a sua sombra, esse barco que nos faz navegar por pessoas e tempos.
- Foi pedido de mulher. Ela estava quase para morrer.
- Você gostava dessa mulher?
- Foi minha muito única paixão.
Em lugar de me apouquinhar, a conversa de Julinho me deu amolecimento. Adormecemos os dois, embrulhados em fumo da fogueira, sob o tecto estrelinhoso.
Dia seguinte, destinamo-nos logo cedo. Chegámos pouco depois ao lugar da curandeira. Ficámos sentados na entrada do muti31, conforme os pedidos da licença. Em boa casa africana o dia transcorre fora da casa, no pátio. Por ali rondam crianças, ciscam galinhas. Nãozinha demora a chegar. Por fim, dá aparecimento. Nos saudamos nas delongas do habitual, mão na mão, tocando-nos no corpo, trocando-nos na alma. Foi quando Nãozinha de Jesus notou Julinho.
- Veio com esse?
Estremeceu, baixando o rosto. O cabo da sua catana rodou, em assobio, pelos ares. A lâmina se espetou no tronco da árvore sagrada. A curandeira cuspiu na seiva que escorreu do golpe. Voltou a encarar o moço, agora em desafio de vencedora. julinho se afastou, cabisbaixo.
E sentámos. Eu devia duas palavras: explicação e pedido. Começo pelo primeiro assunto: aquela, a última visita. Minhas razões deixam Nãozinha em tristeza.

A curandeira se ofende. Lhe prometera combatermos juntos, ambos querendo salvar os seus vitais materiais, guardar em mundo suas antigas sabedorias.

---

[31] Muti: tradicional aglomerado de casas de um mesmo grupo familiar, nas zonas rurais de Moçambique.

- Agora já nâo dá tempo. É que nos levam tudo, esses que vem da cidade cortam tudo, nem raízes nos deixam ...
Ainda tento a luz em fundo de túnel. Digo: se andarmos juntos, nas devidas pressas. O desânimo de Nãozinha me interrompe:
- Eu já não tenho após, meu filho. Para que as pressas?
Avanço no segundo assunto. Lhe mostro o pedaço da plantinha que eu devia levar no regresso. Explico a urgência do pedido, a salvação da vizinhinha. A curandeira olha as folhas e responde um desaponto:
- Essas folhas, já há muito tempo que foram, voaram, borboletaram-se por aí.
Mas nem um pezinho, ramilho a sobrar das moitas?
Ela estica os lábios, em dúvida. Só se for lá num último canto.
- Venha comigo, me ajude a procurar.
Fomos, floresta adentro. Cacimbo e folhagens dificultavam o sol, me fazia bem aquela frescura. Me distraíam mil encantamentos. Mas as belezas se subtraem: a gente vê a borboleta e esquece a flor. Nãozinha pára numa clareira, ergue a mão a dizer que chegámos. Os dois revolvemos o chão. Nada, nem réstia da plantinha. Até ali os vendedeiros haviam chegado. Até dali eles haviam arrancado, levado em carradas para a cidade.
No dia seguinte, regresso. Se fora diminuído, acabrunhado vinha.
Como explicar à vizinha que não trazia o remédio?
É assunto explicável para uma mãe? Entrei na porta ao lado com a cabeça no peito. A senhora me recebeu e, me vendo, dispensou explicação. Me pegou na mão para que olhasse os finais sofrimentos da moça. No quarto dela a gente se tonteia entre incensos e vapores.
A moça estava em leito e se ouvia o ar dentro dela, em crepitar de fogueira. A moribunda já não tinha olhar: fitava o que não há, paisagens de nenhures. Aqueles olhos dela me instigavam, magnéticos. Estava prisioneiro daquele vazio deles.
De súbito, daquele mesmo mortiço semblante se abriu um esgar, em fulminância. Fixava alguém que entrava no aposento. Quem olhava ela, quem reconhecera em tais espantos? Olhei para trás a tempo de ver o rebrilhar de faca num veloz punho. No imediato segundo, a lâmina se afundou no meu peito. Se cravou fundo, em golpe de raiz. A última coisa que eu vi foi a asmática moça se erguendo para abraçar meu guia, Julinho Casa'beto. E se debruçaram, ambos, para recolher a minha sombra.

Compromisso:

Após uma reflexão sobre os saberes populares e os saberes científicos, compreendendo como a falsa hierarquização entre os saberes pode ser utilizada a serviço dos grandes empreendimentos e da desvalorização de comunidades – no caso do Brasil – como as de Indígenas e Quilombolas, seria interessante a criação de narrativas. Assim, sugerimos que os estudantes elaborem histórias que explicitem o diálogo entre os saberes populares e os saberes científicos em determinados contextos sociais. A escolha dos contextos será estabelecida a partir do diálogo entre o formador e os estudantes, dando ênfase nas especificidades da região na qual o trabalho for realizado.

O livro completo pode ser lido em:
COUTO, M. Estórias Abenssonhadas. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2012. 155p.

Para ler mais:

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84. 2007.

GONDIN, Maria Stela da Costa; MÓL, Gerson de Souza. Saberes populares e ensino de Ciências: possibilidades para um trabalho interdisciplinar. Química nova na escola, 30 v, n.30, nov. 2008. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc30/02-QS-6208.pdf. Acesso: 28/01/2015.

DELPAS, C. Johnson, P. W. Cobiça industrial: protegendo a sabedoria dos povos tradicionais. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 7, Edição 79, Fevereiro-2014.

APÊNDICE E - Descrição das aulas a partir das gravações

Como sigilo aos estudantes colaboradores, nós apresentaremos alguns codinomes. A turma, composta por quatorze alunas – Lara, Carolina, Fernanda, Isabel, Renata Clara, Liz, Acácia, Beatriz, Rafaela, Ângela, Soraia, Raquel, Ana, Carla –, e um aluno, Jorge. Assim, buscaremos estabelecer um panorama das aulas a partir da descrição das atividades e discussões emergentes.

E1 – Aula 1, Oficina "Olhares sobre a (in)diferença"

A primeira aula contou com a presença de 15 estudantes, sendo que 13 deles eram estudantes matriculados no curso e dois eram considerados "ouvintes" e teve a duração de 2 horas e 18 minutos. Dessa forma, a aula foi iniciada com a distribuição da ementa e com o esclarecimento de que ela será alvo da investigação do doutorado do professor. Em seguida o professor citou que as aulas serão construídas, em sua maioria, a partir da estratégia de oficinas pedagógicas e os módulos que seriam trabalhados. Em seguida ele fez uma leitura conjunta da ementa e deu início à primeira oficina pedagógica, "Olhares sobre a (in)diferença".

1.1 –Sensibilização

O primeiro momento dessa oficina constituiu-se de uma apresentação dos estudantes, porém, também o consideramos como momento de sensibilização dessa primeira oficina. Sendo assim, o professor pediu que os estudantes, em uma folha, escrevessem ou desenhassem algo que dissesse "quem são vocês" (foram destinados dez minutos da aula para a atividade). A discussão começou com o relato da dificuldade que é falar sobre nós e o professor destacou que, "somos tão múltiplos que fica muito difícil colocar quem somos em um papel. Mas nós criamos uma imagem do outro e os outros criam uma imagem sobre nós". Assim, o professor indagou "Por que a gente olha o outro de uma única maneira, mesmo sabendo o quanto somos amplos?". Em seguida foi feita uma leitura de algumas das imagens e/ou frases construídas pelos estudantes. Surgiram, ao final da atividade, frases como: "Eu sou uma pessoa que acredita em meus sonhos e no amor" – acompanhada do desenho de um coração que continha os dizeres "mestrado e doutorado" em um balão de pensamento, escrita por Isabel; "Rosto feliz, alma triste, que teme suas escolhas" – acompanhada do desenho de um rosto indicando alegria e tristeza, escrita por Carolina; "Sou muito feliz, como uma flor que brota a cada manhã – acompanhada de um desenho de uma flor", escrita por Clara; "Eu sou uma pessoa que duvida de quase tudo e vejo sempre o lado positivo das coisas – acompanhada de um rosto com um balão de pensamento com os dizeres: "várias coisas", escrito por Jorge; um desenho de palito com cabelos cacheados, feito por Raquel; a frase "poeta de lagrimas secas em busca do sentido da vida", escrita por Ângela; a frase "um ser em construção – acompanhada de um desenho que representa um rosto incompleto, escrita por Lara; o desenho de uma rosa aprisionada em uma jaula, feito por Ana; o desenho de um rosto feminino com um ponto de interrogação nos arredores, feito por Acácia; o desenho de um rosto coberto por um saco de mercado, feito por Soraia; a frase "sou uma pessoa alegre e que luta pelos seus ideais", escrita por Renata; a frase "sou uma pessoa realista e com poucos sonhos, escrita Liz e a frase "só sei que nada sei", escrita por Rafaela. Onze estudantes participaram da primeira atividade. O professor pediu que cada estudante fizesse a leitura do seu desenho-frase explicando-os ao final. A maioria mostrou pontos positivos e alguns fizeram a exposição de seus pontos fracos.

O professor retomou o turno de fala retratando a dificuldade de "dar a cara a tapa" e mostrar para os outros as fraquezas e os medos. Em seguida, Ângela disse: "Algumas pessoas aqui se expressaram de uma forma diferente da concepção que eu tinha dessa pessoa". Em seguida o professor instigou que mais estudantes falassem sobre suas percepções e Acácia se encorajou: "cada coisa que falaram eu também consigo enxergar em mim". Após a fala da estudante o professor perguntou: "isso

aconteceu com todo mundo ou foi só com ela?". Foi percebido concordância e houve continuidade da atividade.

O professor disse: "A gente se enxerga nos outros e os outros nos enxergam diferente... mas pensamos sobre isso em uma sala de aula... agora... expandindo esse pensamento para toda a cidade, para todo o estado, para todo o Brasil, para todo o planeta...será que a gente, andando na rua, não faz isso com outras pessoas? Aquelas pessoas que eu me enxergo próximo, parecido, algo perto do que eu sou, eu olho e dou um sorriso – que bacana! – e aquelas pessoas que eu enxergo diferente de mim... nossa, parece que tem algo que não ta muito legal... a gente não faz isso a todo momento? Tem gente que não passa da garganta, só que... em uma sala de aula, por exemplo, a gente é obrigada a conviver forçadamente com pessoas diferentes da gente e uma sala de aula do ensino médio é mais complicado ainda. Vocês, querendo ou não... se não se aceitam nas diferenças, vocês jogam de lado... fingem que não estão vendo... a molecada é mais nova, têm brincadeira pra caramba e essa brincadeira gera bullying e o bullying que você sofre quando é novinho... você não tem o discernimento que tem hoje para ignorar, ou então para afirmar a sua diferença, certo? E como professores nós temos que ser aptos a trabalhar com essas diferenças... e é isso que a gente vai construir aqui... ao longo desse semestre... tentar construir uma visão de mundo de Direitos Humanos e tentar fazer com que essa visão de mundo nos ajude a trabalhar lá na sala de aula... segundo ponto, se vocês não forem pra sala de aula... que essa aula ajude a vocês compreenderem o mundo de uma maneira mais humana, certo?"

1.2 – Aprofundamento

Em seguida o professor distribuiu o primeiro texto e pediu para a turma ler e fazer a atividade indicada.

A discussão do texto foi iniciada com a fala da aluna Rafaela que citou a falsa noção de igualdade e falou que devido a igualdade não ocorrer de fato, as pessoas acabam "sofrendo de alguma forma... seja pela cor, pela beleza física... por ser gordo, magro... de alguma forma não se é tratado igual". Isabel destacou que a Educação em Direitos Humanos tenta fazer com que a gente tenha um olhar mais crítico e que "a gente consiga estar passando o que a gente está aprendendo aqui, para outras pessoas ao nosso redor".

Em seguida Ana destacou a importância de abordar essas questões com crianças e adolescentes. Nesse primeiro momento surgiu uma fala sobre cidadania "ela vai ser um cidadão que vai respeitar os direitos". O professor fez uma fala sobre as diversas violações em sala de aula, dizendo que muitos professores simplesmente preferem ignorar e continuar dando seus conteúdos com indiferença. Em seguida, Ana disse "é mais fácil ser omisso". Ana destacou, posteriormente, o trecho que fala sobre o preço do cordel e outra estudante (não identificada no áudio) apontou que não foi o cordel a ser discriminado, mas a cultura nordestina que está "por trás" dele. O professor destacou que no caso do cordel, o passar a conhecer fez com que a estudante olhasse de uma maneira diferente. Em seguida a discussão girou em torno da omissão, uma vez que Carolina destacou a idéia do "não é comigo, então não me importo"... Ana disse que percebeu muito essa frase quando via notícias de homossexuais espancados – pessoas diziam "ainda bem que eu não sou". Em torno do tema sexualidade Ângela destaca que em uma briga há o xingamento "seu viado, gayzinho" e o professor disse: "Ela chegou num ponto que é fundamental aqui... como que as nossas palavras, e isso que a gente tem que ter a noção... que nós, como professores/ as palavras que nós trazemos criam um reflexo sobre aquilo que pode ser considerado bom ou ruim... as nossas palavras trazem nossa identidade". Acácia disse que somos criados reproduzindo falas que reforçam preconceitos [Nesse ponto das discussões gerou-se um debate sobre a família e, por sigilo às pessoas não iremos reproduzir falas]. O professor falou sobre a dificuldade de reestruturar as falas e as formas de pensar e dá ênfase em uma mudança gradual mediada pelo diálogo.

O professor, em seguida, levou a discussão para um ponto que não tinha sido abordado e pergunta “Direitos Humanos é direito de bandido?” Em resposta, uma estudante citou uma passagem do texto que dizia: “A Educação em Direitos Humanos não é uma defesa de bandidos é a defesa da humanidade em uma sociedade desumana...” e ele questiona “por que, então, ele é associado a direitos de bandidos?” Em seguida o professor discorreu sobre essa falsa associação. Os estudantes lembraram-se de uma senhora que foi assassinada por “justiceiros” após ter sua foto divulgada em rede social, porém, nenhum crime tinha sido cometido e, injustamente ela foi julgada e condenada. Surgiu, então, a fala de Ana: “a confusão, professor, está na noção de legítima defesa” e o professor esclarece que a legítima defesa é quando, em uma situação de risco, há uma reação de força “proporcional” – porém, nada tem a ver com a noção de “justiça pelas próprias mãos”.

A discussão seguiu com a uma fala sobre a “cara de bandido” e o relato de Jorge que foi acusado pelo pai de estar com “cara de bandido” após cortar o cabelo com o corte moicano. Em seguida falou-se sobre a criminalização da pobreza e que a “cara de bandido”, muitas vezes, é associada a pessoas mais pobres. Jorge voltou a falar e ressaltou que a mídia tem influencia a associação de “Direitos Humanos como direitos de bandidos”. Em seguida, Raquel se pronunciou em relação à discussão sobre a redução da maioridade penal: “Violência gera violência e... atualmente, tem a questão dos menores, né? Dos menores infratores... só que assim, não defendendo... assim, tem um rapaz na cidade onde eu moro que trabalha na penitenciária e ele falava assim, que lá os meninos sofrem bastante... então vamos supor... um menino que roubou um celular, ai ele vai parar num reformatório lá... e lá ele sofre violência. Gente... é muita violência, é muito difícil pra uma pessoa conseguir superar aquilo... Ai ela vai pra sociedade com raiva, com ódio... também tem a questão do preconceito... só que assim, eu acho que o que acontece no nosso país é uma questão muito... enraizada. Envolve preconceito, estrutura familiar e muito mais... só que voltando... eu vejo o seguinte. É muito fácil julgar, depois prender... tem uns órgãos que trabalham com isso... pra fazer com que depois ele volte... se adaptar a sociedade... gente, mas é mais ilusão, porque a gente que não passa por violência, não tem o pai bandido e não tem trauma... imagina pra uma pessoa dessa o que ela vai passar depois de voltar da cadeia”.

1.3- Celebração

O professor aproveitou a fala e recitou o texto “Não faça mais isso, dona” de Carlos Drummond de Andrade. Esse momento buscou, a partir da arte, fazer a celebração das discussões. Em seguida foram exibidas fotografias tiradas pelo professor que fazem parte do conteúdo do texto de aprofundamento.

Por fim, o professor encerrou a discussão contando alguns casos que ocorreram com ele e destacando que ninguém nasce pensando em Direitos Humanos, mas que todos nós temos coisas a aprender. Assim, os estudantes, como compromisso da oficina, buscaram o resgate das memórias sobre violação dos Direitos Humanos.

Cada estudante, ao final do compromisso, entregou um texto com o seu resgate de memórias. Assim, foi possível destacar frases como a de Rafaela: “tinha um garoto com traços femininos, e era sempre chamado em termos como gay, viadinho” e de Isabel: “as cenas de violações podem ser percebidas diariamente no ambiente escolar, tais como: cabelo bombril, macaco, isso acaba por prejudicar o desempenho do aluno”, ambas retrataram a linguagem como forma de reforçar os preconceitos. Também foi possível perceber frases como as de Ana: “Ocorreu no 1º ano do Ensino Médio, quando dois colegas de aula bateram e quase espancaram outro colega de aula nosso, porque o menino em questão era homossexual e convivia mais com as meninas. Essa foi a justificativa que eles usaram quando foram questionados”.

Indicando as violações percebidas com outros e frases como a de Lara: “após algumas leituras, percebo que por mais que eu não tenha sido provocada por mim (refere-se a violação dos direitos), eu fui omissa e até achei muitas vezes engraçado, talvez por achar que isso não afetaria tanto aquela pessoa que estava sendo hostilizada” e de Beatriz: “Há alguns anos a minha opinião sobre os índios era totalmente errada e preconceituosa. Eu os achava estranhos e sujos (me envergonho disso). Certa vez no verão eu estava na casa de praia do meu tio, numa pequena vila chamada garimpinho. Esse lugar é muito freqüentado por índios, pois tem uma aldeia próxima. Nesse verão eles estavam participando de um campeonato de futebol. Lembro que quando vi eles chegando meus olhos se arregalaram. Não queria ficar perto deles e pior... e se algum deles me tocasse? Meu primeiro instinto foi sair dali”. Ambas as frases retrataram as violações cometidas pelos estudantes, porém, a primeira faz um destaque para a omissão como forma de perpetuação da violência. Já o segundo mostra uma reflexão sobre o preconceito e uma modificação da visão preconceituosa ao longo do tempo. Há frases de estudantes que demonstraram não ter conseguido refletir sobre o vivido como, por exemplo, a de Liz: “não me recordo de ter vivido situações de violações de direitos humanos” e de Soraia: “lá não vi nada de muito ofensivo porque todo mundo deixava na brincadeira”. Por fim, a frase de Carolina “Fui criada na igreja e, ao meu ver, nos tempos atuais, acho que é onde se concentra a maior parte das violações de Direitos Humanos. Já vivenciei sim na igreja pessoas sendo preconceituosas por questões de diferença de religião [...] atualmente se mostra evidente um grande preconceito contra os homossexuais. Não acho que sou obrigada a aceitar a convivência, na verdade isso vai depender muito da pessoa, mas entendo que as pessoas devem compreender a diferença entre aceitar e respeitar”, mostrando reflexões sobre o ambiente religioso e a perpetuação do preconceito com homossexuais.

1.4 – Compromisso

O professor pediu que os estudantes levassem para casa as discussões que foram feitas e buscasse traçar um olhar diferente para aquilo considerado como cotidiano.

E2 – Aula 2, Oficina "Repensar a Cultura"

O dia de nossa segunda aula amanheceu bastante chuvoso e, com isso, muitos estudantes não compareceram. A aula teve a presença de Ângela, Soraia, Rafaela, Acácia, Lara, Fernanda, Raquel, Ana e Carla –, sendo que essa aula consiste na primeira presença da Carla e da Fernanda. A duração da aula foi de 2h e 37 minutos.

Ao chegar à sala de aula, Soraia iniciou uma reclamação sobre uma manifestação de indígenas e destacou o quanto foi prejudicada ao se defrontar com ela na estrada que faz o caminho "Araguaína – Marabá". O professor trouxe relatos de sua vida, mostrando algumas vezes que foi prejudicado por manifestações. Ele contou que, antes de começar o mestrado ocorreu uma greve de ônibus e que por não conseguir entregar alguns documentos ele perdeu a primeira bolsa do mestrado. Em seguida ele destacou a visão do motorista que também é prejudicado por um patrão... A estudante citou que os indígenas partem pra violência e o professor falou "vamos tentar respirar fundo... deixar esse momento de raiva... porque ele passa... e quando a gente perde dinheiro a gente fica com raiva mesmo. Vamos tentar deixar passar e ver o motivo disso. Com o tempo, é legal que a gente consegue pensar melhor sobre... e pensar... como seria uma greve melhor? Às vezes eles vão para agressão porque não têm conhecimento, informação... Eu não estou falando pra você aceitar o movimento, mas estou propondo que você pense um pouco sobre outros pontos de vista". Ela respondeu: "nem eu aceito esse negócio... assim, eu não concordo... eu não gosto... mas eu deixo pra quem gosta. Eu não mexo nisso... mas eu vi o quanto a população foi prejudicada. Tem gente que trabalha na Vale e que folga dois dias no mês... ai sai e fica preso na estrada. Tinha um senhor com cirurgia marcada.Em seguida chegaram mais estudantes e a conversa sobre os movimentos sociais se perdeu.

2.1.- Memória

Iniciou-se a aula no modelo de oficinas, com o professor indagando sobre o que foi possível observar durante a semana que passou, no que diz respeito a violações de Direitos Humanos. Raquel indicou que nada conseguiu perceber. Já Acácia trouxe o relato de um filme onde o personagem principal era infectado por HIV e disse: "é pelo fato deles verem aquele garoto, não como um garoto... mas eles discriminam [...] antigamente era pior". Poucos estudantes trouxeram algo de casa.

O professor disse... "O que nós vimos na última aula?" Acácia afirmou: "as histórias", Raquel falou: "como eu me definia", Acácia retomou: "A gente discutiu aquele texto". [Um tempo de silêncio] e o professor disse "Gente... no começo é assim mesmo, depois vocês acostumam que é preciso lembrar da aula anterior. Rafaela: "Mas eu lembro! O texto falava sobre a declaração... que todos são iguais perante a lei". "Mas todos são iguais"? perguntou o professor. "Teoricamente sim, mas na prática não", disse Rafaela. "Também falamos lá, dos bandidos... aquela história que aconteceu naquela época. Também foi questionada essa questão"; Lara falou que uma parte que marcou ela foram as histórias relatadas e Acácia disse: "Direitos Humanos é para a Humanidade... tem muita gente que diz... o bandido tem que ser morto... mas isso também está ferindo os Direitos Humanos". Rafaela diz: "falando nisso... eu lembrei de um relato que teve essa semana que teve um caso de dois bandidos que foram assaltar uma residência e eles foram pegos e foram mortos. A sociedade ficou: "Ó eles fizeram um bom trabalho! Continuem assim!''. A discussão seguiu com a lembrança do visto na última aula.

2.2- Sensibilização

O professor iniciou a atividade de sensibilização. Nela foi pedido que os estudantes respondessem as questões: i) "O que é cultura?"; ii) Diga: a) uma atividade cultural pertencente a você; b) Uma atividade cultural a qual você não pertence; c) uma atividade cultural que você não pertence, mas gostaria; d) uma atividade cultural que você não pertence e não gostaria de pertencer. O professor explicou também que

não é preciso ter medo de errar porque a intenção desse questionário é iniciar as discussões.

Assim, à resposta “O que é cultura” obteve respostas: “ um conjunto de costumes de um determinado grupo, sociedade”; “Cultura são ações que as pessoas realizam ao longo do tempo. Costumes. Tradições”; Acácia e Lara disseram que cultura é um conjunto de tradições e crenças que envolvem uma região, população. São valores adquiridos... atividades que trazem conhecimento, diversão...”; Todas as estudantes responderam algo muito próximo e ninguém associou diretamente o termo “cultura” a um eruditismo, o que torna interessante a resposta às próximas questões, no que se refere a compreender valores e crenças dos estudantes.

“Diga uma atividade cultural pertencente a você”, foi respondido como: “cultura do nordeste referente a comida, música, modo de falar”, por Fernanda; “Ouvir sertanejo”, por Lara; “gosto de participar de festas juninas, participar ativamente, contribuindo na organização das comidas e nas quadrilhas”, por Ângela; “Festejos religiosos, Tv e cinema, Sertanejo e festas juninas”, por Acácia; “Artesanato, Assistir Anime Japonês”, por Raquel; “Ver desenho”, por Soraia; “Comer Pequi, cozinhar, ir a igreja”, por Rafaela.

“Diga uma atividade cultural que não pertencente a você” foi respondido como: “Chimarrão”, por Fernanda; “Participar de festas juninas”, por Lara; “Machismo”, por Ângela; “Praia e Carnaval”, por Acácia; “Dançar Funk e Hip Hop”, por Raquel; “Ir à macumba”, por Soraia; “Comer sushi e dançar funk”, por Rafaela.

“Diga uma atividade cultural pertencente a você, mas que não gostaria de pertencer” foi respondido por Fernanda com “Vícios de linguagem dos nordestinos e machismo”; “não me recordo”, por Ângela; por Lara com “futebol: pois é uma cultura que faço parte, mas não gostaria de participar visto que em nosso país ele é mais valorizado do que a Educação”; Por Acácia como “Cultura maranhense”; Raquel não respondeu a essa; Soraia disse “andar a pé” e Rafaela disse “Carnaval, cultura de pobre e festa junina”.

Por fim, à pergunta “Diga uma atividade cultural que você não pertencente e que não gostaria de pertencer” foi respondido por Fernanda com “Candomblé”; por Ângela foi respondido como “cultura de alguns países africanos que retiram o clitóris feminino para que apenas eles (homens) sintam prazer. Várias outras culturas como o machismo me causam repúdio”; Lara respondeu: “Funk”; Acácia disse: “Reggae e Funk”; Raquel disse: “cultura do carnaval”; Soraia disse: “Beber sangue” e Rafaela disse: “Sacrifícios como há em algumas seitas/religiões”.

Após a resposta do questionário foi iniciada a discussão. Acácia disse que não gosta da cultural do Maranhão, prefere a cultura do Sul. O professor falou que a turma debaterá sobre isso nessa aula e em uma aula futura dedicada a preconceito por origem geográfica. Acácia voltou a comentar que há no nordeste estados com a cultura “legal” o que não seria o caso do Maranhão, porém, também destacou que odeia que falem mal de seu estado – “Eu posso falar mal, porque eu sou de lá”. Em seguida o professor conduziu o debate para a leitura do que foi escrito no questionário. Deu ênfase no consenso da idéia de cultura como costumes, formas de vida e, em seguida pede a leitura dos outros pontos. Raquel respondeu a questão: “Diga uma atividade cultural pertencente a você” com “Artesanato” e a turma fica em silêncio. Houve interação entre o professor e a aluna e, em seguida o professor perguntou mais pontos. Quando Rafaela respondeu a questão com “ouvir sertanejo” a turma teve uma risada coletiva. E o professor perguntou.” Se é cultura, por que vocês riram?” Ninguém respondeu... mas ficou evidente uma representação hierarquizada que colocava o sertanejo em um patamar abaixo do artesanato.

Ao falar sobre “uma atividade cultural não pertencente a você”, surgiu o questionamento sobre a capacidade de transformação da cultura. O professor indagou se a cultura é algo fechado e estático, além disso, indagou se o fato dos membros de uma cultura se identificarem com elementos de outras culturas acaba transformando ambas as culturas. Quando o professor iniciou a questão sobre “cultura que eu

pertenço, mas não gostaria de pertencer" surgiu novamente Acácia falando sobre a cultura maranhense "Porque eu não gosto... lá na minha cidade eu não vejo assim, cultura... é uma cidadezinha pequena... (pequeno silêncio)... é... não, é cultura... só que assim... eu não gosto de cultura... tipo... eu fui pra São Paulo, mas eu nunca fui tão descriminada por ser do Maranhão quanto aqui em Araguaína". Raquel disse: "e é interessante porque meu pai é negro né... e quando fala do Maranhão ele afirma que só tem preto"; "também tem o marido da minha prima... que o Maranhão só tem povo feio..." dessa forma, foram observados que observam-se discursos sobre preconceito por origem geográfica atrelado a uma concepção de estética e à questão racial. Raquel afirmou que não gostaria que tivesse a cultura do carnaval porque "queima o Brasil" para os outros países... Uma aluna ouvinte pede para falar e cita "Machismo" como cultura que não gostaria que existisse. Ângela questiona: "Então preconceito é uma cultura?" e a estudante ouvinte responde: "sim". O professor aproveitou essa fala para abordar o texto para o momento de aprofundamento.

2.3 - Aprofundamento

Ele introduz o texto questionando: "O que é ou não cultura? O que faz com que algo seja considerado cultura e outra coisa seja descartada? Preconceito é uma cultura? O texto também vai trabalhar isso". O professor pediu que os estudantes se juntassem em dois grupos, assim, ele indicou que fizessem as discussões e elaborassem uma apresentação da atividade por grupo.

O primeiro grupo composto por Acácia, Lara, Carla, Ângela, Soraia e Rafaela apresentou uma Piada sobre Maranhense;

Sabe qual foi o primeiro estado do Brasil a falar inglês? O Maranhão. O filho chega pra mãe e fala – mãe, me dá farinha? E a mãe responde "Não menino eu Ralidei". (Já lhe dei – com o J apresentando som de "R").

O professor perguntou – Qual o alvo dessa piada? Os estudantes dizem "o Maranhense" e o professor ressaltou que é a linguagem, porque é uma linguagem que não é pertencente àquela norma culta, atribuída por alguns como superior – nesse momento da aula iniciou-se uma discussão sobre estados que falam o português "melhor". Ângela disse que o maranhense utiliza conjugações verbais mais corretas do que em outros estados que possuem uma Educação mais avançada. O professor interrompeu e disse que não é "mais correta", mas a linguagem apresenta aspectos mais próximos daquilo que é considerado seguindo a "norma culta".

O segundo, composto por Ana, Fernanda, Raquel e duas alunas ouvintes apresentou a piada que possui como alvo os homossexuais.

"Perguntaram para um gay qual o versículo da Bíblia que ele mais gostava. Ele respondeu salmo 23 que diz 'a tua vara e o teu cajado me consolam'". Em seguida o professor perguntou "Qual o alvo da piada?" E respondem – os gays. O professor atribui o motivo da risada a uma representação do homossexual como promíscuo. Assim ele retomou a última aula "Lembram aquilo que a gente viu na última aula? O olhar sobre o outro? Muitas vezes o homossexual é promíscuo? – sim. E heteros também." Em seguida o professor colocou em discussão uma hierarquização das sexualidades, uma visão de mundo que considera o homossexual inferior ao heterossexual. Em seguida a discussão falou sobre estereótipos "mulheres bonitas associadas a uma "falta de inteligência" e os estudantes trazem exemplos da mídia, onde algumas atrizes "bonitas" fazem papeis de "burras".

Ao encerrar a discussão sobre as piadas o professor disse: "Vamos debater um pouco agora sobre o texto? Quais pontos que chamaram a atenção de vocês?"

Ângela destacou a fala de um professor universitário que foi citado no texto. Ela diz que o trecho a fez repensar o preconceito que ela possui com os estudantes de Medicina de uma universidade particular que existe na cidade. E o professor perguntou: "mas o que mudou em você após essa leitura?" E ela respondeu que pensou sobre "outras pessoas" que ela conheiae e que fugiam da representação preconceituosa que ela estabelecia.

O professor perguntou: “cultura é algo fixo? É algo puro?... existe uma cultura pura?” Foi estabelecido um consenso da turma. Para ambas perguntas as respostas foram “não”. Raquel disse que um ponto que chamou a sua atenção no texto foi a discussão sobre “quem diz o que é considerado cultura”, assim, a estudante citou um trecho do texto que fala sobre a lei que estabelece que o Funk é cultura, dizendo: “ai me fez surgir que... sertanejo é cultura... então por que o Funk não seria? Mas precisa ter uma lei determinando?” O professor questionou: “é por conta do preconceito? Sim. Então, se as pessoas não consideram Funk como cultura e eu quero destinar uma verba do governo, da secretaria de cultura, para o Funk, não é possível... ai o que acontece? Traficante financia e as músicas surgem com a temática do ‘funk proibidão’... então... quando o Estado se ausenta... o tráfico vai pegar e vai financiar e rolar Funk com apologia a drogas, pedofilia, prostituição... outro ponto. Prostituição... a prostituta deve ser entendida como digna... quem não deve ser entendido como digno é o Cafetão ou a Cafetina que exploram o corpo da mulher para seu lucro... mas voltando a falar da lei... ela prevê que esses temas não serão permitidos” Em seguida o professor prosseguiu: “Mas o funk, por mais que seja subalternizado também produz músicas machistas... o que temos que nos questionar é que Vinicius de Moraes fazia músicas machistas, mas não há um questionamento tão latente sobre... por que o funk recebe as críticas, é considerado inferior e Vinicius de Moraes é o ápice da qualidade musical brasileira?”

Raquel disse: “eu questionei isso em relação ao Axé... eu comecei a observar que o axé também... e eu tava vendo um vídeo na internet que dizia – por que seu marido não gosta que você dance axé? Porque é como se você estivesse fazendo sexo com outra pessoa”. E o professor disse: “Isso também está dentro de uma cultura machista onde o homem pode e gosta de ficar lá vendo as bundas mexendo... desde que não seja a bunda da mulher dele”. Assim, o professor fala um pouco sobre machismo e a dicotomia santa/puta. Sendo a santa, a mulher que o homem quer ter em casa e puta a que ele gosta de ter na rua. O professor traz exemplos de agressão a mulheres que são precedidas pela palavra “Puta”. A partir disso o professor perguntou: “Machismo é cultura? Racismo é cultura? O que entendemos como cultura? Uma forma de dar sentido ao mundo... E o que faz com que a cultura do maranhense seja inferiorizada?” Rafaela disse: “Acho que o poder... poder financeiro... acho que as pessoas de classe média, classe média alta possuem uma cultura mais valorizada e por isso ela é dita como a correta... ai, por exemplo, essa nossa região tem uma classe mais baixa, então o povo acha que não é cultura”. Ana afirmou que os nomes sofrem influência da cultura e que antes só rico utilizava nome americanizado, depois os mais pobres começaram a dar nomes americanizados. “Quando vemos alguém com nome americanizado todo mundo ri... tem até aquela música ‘se farinha fosse americana, mandioca importada era banquete de bacana’... ai você vê”.

O professor: “E isso está associado aos Direitos Humanos? Sim... a partir de que eu considero um mais válido do que o outro... eu acabo fazendo o que?” e alguns alunos da turma dizem “desvalorizando”. E o professor introduziu uma fala sobre empoderamento de grupos sociais marginalizados: “Um dos pontos que buscamos é elevar aqueles que são colocados de lado... então... quando vocês fizerem algum trabalho, eu quero que vocês elevem o maranhense... eu quero que vocês busquem o que de bonito tem naquilo... tentem buscar essa beleza... porque eu trabalho um pouco com isso da estética. Quando buscamos a beleza que tem no outro, mesmo que diferente, nós enxergamos ele repleto de sentidos... E trabalhar com Direitos Humanos é isso... trazer aqueles que são postos à margem... o homossexual, como vocês citaram na piada, o maranhense... mas também o pobre e trabalhar com a questão das classes sociais”.

2.4 - Celebração

Após a discussão, o professor trouxe a música “Sucrilhos” e deu ênfase ao trecho “Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo/ Têm o mesmo valor que a benzedeira do

bairro/ Disse que não ali o recém formado entende/ Não vou esperar você ficar doente...” E o professor perguntou “Como podemos interpretar esse trecho diante do que estudamos hoje? Ângela disse: Seria uma valorização do regional? Raquel diz “Acho assim, que é a questão da igualdade... todos são iguais na situação cultural...” Rafaela disse “a benzedeira do bairro possui seu valor para aquele grupo, mesmo não sendo visto como os outros”. O professor disse “A Benzedeira do bairro, no ponto de vista de cultura, é maior o menor do que os outros?” e Rafaela respondeu “para o bairro as vezes é até maior... porque os outros eu nem ouvi falar”.

O professor: “Isso é muito maneiro... (expressão de felicidade)... a gente, a todo momento, tenta traçar coisas superiores às outras e isso constrói bastante da nossa forma de ver o mundo...quando a gente começa a valorizar a benzedeira do bairro... a gente começa a ouvir mais um pouco... e dar mais vozes àqueles que muitas vezes são considerados invisíveis na sociedade”.

Como compromisso, o professor pediu que os estudantes trouxessem de casa piadas com o preconceituoso como alvo da piada.

E3 – Aula 3, oficina "i) Tolerância, máximos e mínimos éticos; ii) O (não tão) simples fato de não nos indignarmos"

A terceira aula contou com a presença de Ângela, Lara, Rafaela, Ana, Soraia, Renata, Clara, Acácia, Beatriz, Jorge e Isabel e teve a duração de 2h e 26 minutos. Como foi citado, na aula anterior ocorreu uma grande chuva e, por isso, muitos alunos não viram. Assim, a aula inicia com o exercício de memória da aula anterior com os alunos presentes. Em casos como esse é possível destacar a importância da atividade de memória, assim os estudantes presentes na aula 3, mas impossibilitados de vir na aula 2 entenderão o início de algumas discussões. A

3.1- Memória

O professor entregou o texto da ultima aula aos alunos faltosos e Rafaela inicia citando que a aula 2 debateu sobre piadas preconceituosas e o conceito de cultura. Em seguida, o professor que fez uma retomada dos tópicos da ultima aula.

Sobre o compromisso passado para os estudantes, Rafaela trouxe a piada "Um urubu engole um diamante, o dono do diamante contrata um atirador para matar o urubu. ... Então um rapaz perguntou:- Como vc sabia que era aquele urubu? O atirador respondeu:- Preto quando fica rico não se mistura".

Jorge iniciou uma risada e o professor perguntou "Por que você está rindo?" e Jorge respondeu "Porque é engraçado" e, em seguida o professor questionou "Por que é engraçado? Qual a graça dessa piada?" A estudante Clara disse: "por conta do final" e Acácia reforça "muitas piadas utilizam esse lado preconceituoso para ter graça". O professor perguntou: "Mas o riso ocorre por quê?" Ângela disse: "é porque toda piada existe um alvo e esse alvo é construído a partir de estereótipos pré-estabelecidos... nesse caso foi o negro... e isso ocorre porque muitas pessoas têm essa idéia de que 'preto é metido'... automaticamente, quando se faz uma piada relacionando a pessoa negra as pessoas vão dar risada por já terem estabelecido esse conceito na cabeça delas. O professor pergunta "E por que é engraçado? Porque você associou aquilo que a piada queria dizer". Clara disse "Professor, tem uma piada que eu nunca entendi... a gente ta lá domingo... num churrasco, ai uma pessoa vem e diz 'vou embora porque amanhã é dia de branco'. O que significa isso?" o professor disse: "isso não é uma piada, é um dito popular racista" e Ângela intervém "significa que o preto é preguiçoso, só o branco trabalha". E em seguida Ana diz "e isso é falado por negros também". O professor reforçou qu "o grande negócio é o como você se enxerga perante aquela sociedade... pode ter negro que é racista, homossexual homofóbico, mulher machista, etc."

O professor encerrou o momento de memória e o compromisso sobre a última aula em seguida disse: "A oficina de hoje será um pouco diferente porque vamos trabalhar dois textos diferentes".

3.2 - Sensibilização

A atividade de sensibilização consistiu na resposta a duas questões i) Cite hábitos culturais ou valores que você tolera; ii) Cite hábitos culturais ou valores morais que você não aceita. Assim, para a primeira questão Acácia respondeu "O machismo. Apesar de ser contra, ainda é algo possível de ser "tolerado" desde que não haja violência". Para a segunda ela responde "O racismo. Infelizmente ainda está presente em nossa cultura; Qualquer ato ou manifestação de racismo me deixa indignada". A estudante Isabel respondeu "O que eu tolero é a opinião a respeito da religião. Tem pessoas que são ateus, e outras pessoas que seguem fielmente a sua religião. Tolero quando falam que não existe um Deus",.. A estudante Renata disse para a primeira pergunta "Hábito cultural é uma questão de tolerância, pois a cultura é algo que é estabelecido pelas gerações familiares e é opcional você aceitar ou não. Por exemplo, podemos citar as pessoas que são candomblecistas. Isso é cultura, mas muitas pessoas não aceitam" e, para a segunda pergunta ela respondeu;. "Hábito cultural é algo intolerável pois é muito relativo. Cada pessoa tem a sua cultura". A estudante

Rafaela responde à cultura aceitável “o machismo” e, considera inaceitável “o racismo”. Lara disse que tolera “Os diversos tipos de igreja que tentam impor regras a ser seguidas” e que “Rituais de magia negra são inaceitáveis. Por fim, Ângela disse que “O machismo dentro da minha família é, discussões sobre opção sexual” é tolerável, mas que “machismo e discussões sexistas, homofóbicas dentro da igreja” são inaceitáveis. Durante as discussões a estudante Acácia citou que a tolerância ao machismo apresenta a mesma perspectiva que a de Ângela. Ambas aceitam o machismo para não confrontar suas famílias. A estudante Ana disse que não tolera o machismo, mas tolera as cantadas de mal gosto – “eu tolero porque é algo considerado quase que natural” e o professor ressaltou “Olha a palavra ‘natural’... muita atenção”. Ângela, em um momento posterior afirmou que em alguns meios é melhor tolerar porque não valeria a pena debater com pessoas que estariam bloqueadas para aquele tipo de discussão.

Ao elencar os aspectos não toleráveis, surge a discussão sobre seitas que matam pessoas. O professor disse: “mas tenho certeza que aqui ninguém iria tolerar isso... mas, por quê?” Ângela respondeu em seguida: “é porque o peso de julgamento para esse tipo de atitude é diferente do ‘ahh eu tenho preconceito contra o sertanejo’... isso é algo que você toleraria”. O professor diz “O que guia isso são nossos valores... um princípio ético da sociedade. Assim, aula de hoje fala sobre isso inicialmente e, em seguida buscaremos pensar sobre a sociedade dos invisíveis... tema que também surgiu no primeiro momento. Aqueles que a gente simplesmente perde a capacidade de se indignar”.

Em seguida o professor dividiu a turma em dois grupos e distribuiu duas folhas de cartolina e canetas coloridas para cada grupo e os textos de aprofundamento referentes à terceira oficina. Ele pediu que fosse elaborado um cartaz para cada texto.

O cartaz do grupo 1 (composto por Clara, Beatriz, Acácia, Isabel, Jorge e Renata) buscou representar uma sociedade onde a diferença é presente, mas não silenciada. O cartaz consistiu em uma representação de um pódio, com primeiro, segundo e terceiro lugar. No topo do pódio diversas pessoas diferentes foram representadas e, essas pessoas estariam ajudando a pessoas do segundo e terceiro lugar e irem para o primeiro. O cartaz do grupo dois (composto por Ângela, Ana, Rafaela, Lara e Soraia) traz três imagens de uma sala de aula com cadeiras enfileiradas em um professor na frente. Essa sala de aula não é colorida e as cadeiras possuem estudantes feitos da mesma cor. Na segunda imagem está presente um círculo onde há a representação, em volta desse círculo, de um judeu, um negro, um americano, um japonês, etc. O desenho é colorido e cada grupo é representado por uma cor. Por fim, a terceira imagem representa todos juntos levantando a placa “Respeito a todos”.

As discussões foram iniciadas e o estudante Jorge disse que o desenho do grupo representa o sentido da tolerância entre os diferentes, sendo um espaço de democracia e pluralidade. Em seguida o professor pediu que reflitam mais a partir de trechos do texto e Ângela iniciou a apresentação de seu grupo. Ela citou que o primeiro desenho representa uma sala de aula e o terceiro busca uma atitude de tolerância, respeito e solidariedade. Em seguida Lara fez uma fala sobre o texto “o texto reflete muito a questão religiosa... tem o pastor e o outro lá da religião africana... [...] mas assim, eu concordo com o que o pastor disse... que não precisa andar junto com a pessoa... andar de mãos dadas ou abraçado para dizer que eu aceito... e não é porque não ando junto que eu vou bater nela... o simples fato de você tolerar a diferença do outro, mesmo que você não concorde... já é um caminho”.

Rafaela afirmou “Pois é, como ele é um representante maior ele vai dar um exemplo” [foi percebida, no áudio, a concordância de Isabel, e Ana]... O professor perguntou “Exemplo de que?” e Acácia disse “No caso ai... de respeito... Eu não concordo muito com o que ela falou... no caso do pastor em si... Ele diz que tolera, mas não quer andar junto... a tolerância dele era uma voz de superioridade”. Ana reforçou “às vezes a tolerância é utilizada pra isso... pra me colocar como superior...

quando eu digo ‘eu tolero... eu não tenho preconceito com aquela situação’... quando eu to botando isso.. eu to colocando o meu modo de vida, o meu modo de pensar...’o meu irmão não tem muito conhecimento de Bíblia, de mundo, mas eu tolero as atitudes dele porque é meu próximo... enfim... mas eu sou superior”. Ângela afirmou: “é como o texto fala...que a tolerância seria como uma atitude de misericórdia”, Acácia citou sobre a noção da individualidade da tolerância, onde o ato seria algo muito mais “interno” a cada ser humano. Em seguida o professor disse que é interno, mas é construído no coletivo. Daí ele propôs “reparem que a estratégia didática que estamos fazendo... em todas as aulas... eu trago aspectos individuais, mas também trabalhamos num sentido de construção coletiva”. Jorge disse que a massa evangélica é muito maior, por isso as outras religiões seriam de minorias e, nesse momento, o professor ressalta que o conceito de minoria está associado a poder e não à quantidade numérica.

O professor perguntou o que foi entendido por máximos e mínimos éticos. Ângela iniciou sua fala “Eu tenho uma diferença com o professor... então o mínimo que eu posso fazer é tolerar... o máximo seria eu conviver respeitando de forma mais espontânea, plena”. Em seguida o professor levou a discussão para as concepções de monismo, politeísmo e pluralismo moral.

“Vamos trazer para o que a gente já discutiu? Vocês disseram ‘eu tolero minha família machista’, mas também a gente já falou sobre a cultura e chegou a um entendimento de que ela não é fixa e imutável... por mais que as vezes seja difícil... as vezes você tolera a sua família porque sabe a dificuldade que é... mas Ana, já falou que não admite e enfrenta o machismo... não é possível respeitar a cultura do machismo... mas o que seria o mínimo ético e o máximo ético se pensarmos nisso como cultura?” Ângela diz “O basicão são os mínimos éticos”.

O professor fez um relato pessoal onde a tomada das decisões contribui para pensar sobre máximos e mínimos éticos. “Indo pra um congresso em Florianópolis, o ônibus da universidade chegou às 4h da manhã... nisso 20 pessoas teriam lugar para dormir e três outras não. Se fossemos pensar em maioria... o ônibus iria parar na rua e todos desceriam, deixando na rua os três que não possuíam lugar para dormir. Uma tentativa de boa convivência implica na seguinte decisão. ‘só podemos sair do ônibus se todos estiverem em segurança’, ou seja, foi estabelecido um mínimo ético naquela situação e ninguém saiu do ônibus. Se fossemos pelos máximos éticos, ou seja, pela concepção de felicidade... aquela maioria que já tinha lugar para dormir iria deixar os três nas ruas. O mínimo ético busca o conceito de justiça... e só após a gente achar uma justiça é que podemos buscar uma concepção de felicidade”.

Após isso foi dado mais um tempo para a leitura e produção do segundo cartaz, a partir do texto 2.

O cartaz apresentado pelo grupo 1 foi dividido em duas imagens, sendo que na primeira estava escrito “o mal sendo Banal” e, embaixo, a imagem de três bonecos de palito, na qual um deles estava sendo atacado por um monstro. Um dos que não era atacado dizia “Isso é normal, se não fosse ele era eu” e outro dizia “ainda bem que não é comigo”. A segunda parte do cartaz possuía o título “Uma sociedade educada em Direitos Humanos” e, nela os bonecos juntos afastam o monstro com a frase “eu não acredito nessa injustiça”. O grupo 2 produziu um cartaz com a frase “Enquanto todos pensarem como ‘eu’, nunca seremos nós”.

Durante as discussões Rafaela destacou o egoísmo e o individualismo como tema central do texto de Brecht. Ana trouxe o texto sobre a Banalidade do Mal e fez uma fala que busca comparar a situação vivida na Alemanha com a escravidão no Brasil. “As vezes um negro que ganhava uma condição um pouco melhor... passava a trabalhar vigiando os outros e açoitava os outros negros”. O professor perguntou “o que é isso do mal ser banal?” Beatriz respondeu “é o mal ser comum” e Isabel complementou “é o mal ser tão comum que perdemos a capacidade de se indignar”. Isabel disse que a fala do primeiro bonequinho, “isso é normal” representa a banalidade do mal e, a frase “ainda bem que não era comigo” representa uma

sociedade extremamente individualizada onde perdemos a capacidade de nos importar com o próximo. Ela complementa dizendo que em uma sociedade educada em Direitos Humanos “que é como estamos pensando” seria importante para fazer com que o mal não ocorresse. O professor indagou: “Qual seria o caminho apontado no texto?” – Ângela: “refletir sobre todos os conceitos do que é certo e do que é errado. E o professor falou “que reflita constantemente” em seguida o professor trouxe à discussão os conceitos de superfluidade e superficialidade, também existentes no texto de aprofundamento e encerra falando sobre o conceito de omissão e de como o “ser omisso” contribui para as violações de Direitos Humanos.

3.3 - Celebração

Após as discussões o professor trouxe o momento de “celebração” onde apresentou uma fotografia – autor desconhecido e retirada da internet.Ele questionou “o que vocês sentem?” O professor deu um minuto para pensar e, muitos estudantes, antes disso, buscam dar uma opinião. Ele impede e diz “é só pra pensar... Se já pensou, busca pensar de outra forma. porque uma imagem possui várias interpretações possíveis”. Jorge disse “A realidade desse garoto é bem diferente da nossa... Isso faz parte do cotidiano dele... ele ta sorrindo porque viu alguém morto...” Lara complementa: “é o comum pra ele”. Ângela: “as pessoas a volta... ninguém ta se importando” e Lara concorda. Assim, o professor traz para a interpretação da imagem a proposta de pensamento “Quem seria superficial, supérfluo e omisso?”

3.4 - Compromisso

Por fim o professor propôs o compromisso: “Como podemos pensar as discussões feitas até agora (a não percepção do outro, tornando-o invisível, descartável. A nossa omissão perante as situações de injustiça, a nossa normalização das violações) na relação com o conceito de banalidade do mal? Seria possível construir uma sala de aula voltada para o conhecimento, mas também voltada para o pensamento?

E4 – Aula 4, oficina "Educar em Direitos Humanos nas aulas de Ciências"

A quarta aula contou com a presença de Ana, Rafaela, Acácia, Clara, Isabel, Renata, Raquel, Jorge, Fernanda, Liz, Carolina, Carla, e uma aluna ouvinte. A aula teve a duração de 3h e não conseguiu cumprir todas as etapas da oficina devido à extensão dos textos e das discussões. Dessa forma, não houve momento de celebração.

4.1 – Memória

O professor iniciou a aula com a atividade de memória da última aula. "O que teve na aula passada, gente?" "A gente falou sobre ética de máximos e mínimos e fizemos desenhos sobre cada texto", disse Rafaela. – "O que dizem os textos?", indagou o professor. – "Tinha um texto até com um poema... muito interessante e bem realista... por exemplo... se eu não me importo com alguém..." Após a atividade de mamória o professor começou a atividade de sensibilização, na qual os estudantes tiveram que imaginar a tomada de decisão em diferentes situações.

4.2- Sensibilização

Ao caso 1: "Você percebe que um estudante tem sofrido com ameaças e piadas de colegas de sala após se assumir como homossexual" o estudante Jorge respondeu: "Prepararia uma aula para ser ministrada na próxima semana sobre sexualidade. Sobre grandes homens que eram homossexuais e sobre o homossexualismo na história humana"; segundo Rafaela "Diria que é crime tais atitudes e que todos merecem ser respeitados"; Para Liz "conversar com a turma sobre o assunto ressaltando que devemos respeitar o próximo independente de sua opção sexual"; segundo Fernanda "Pararia a aula e pediria para que os alunos em questão ficassem na frente da turma. Questionaria o aluno que acusa "o porquê" das acusações e assim mostraria para a turma que não existe um lado certo ou errado e que todos devem respeitar o modo como o outro vive"; Para Renata "pediria para respeitar a opinião do outro pois cada pessoa tem o direito de escolher seu modo de viver"; Isabel disse "Eu falaria para respeitar o outro pois cada um tem o direito de suas escolhas em assumir o homossexualismo. Cabe a cada pessoa respeitar e ter um mínimo ético com o outro. O mundo é feito de escolhas, como diria um poema de Cecília Meireles". Segundo Clara. Em primeiro momento eu não sei qual seria a primeira reação. Mas chamaria atenção da turma ou de quem quer que seja. Outra hipótese seria trabalhar com Direitos Humanos para a conscientização de todos"; Raquel afirma que "primeiramente eu exerceria controle na sala (como professora) e logo em seguida iniciaria uma conversa abordando sobre as opções sexuais e como é importante respeitar a diversidade sexual"; "conversaria com a turma sem a presença do aluno e tentaria entrar num consenso em relação a respeito e direitos que o garoto tem", disse Carla. Ana disse que abriria um espaço da aula para apresentar alguma material sobre o assunto. Ela usaria o material para "chocar" e depois conversaria sobre o assunto. Acácia propõe "amenizar a situação a partir da conversa com os estudantes", assim como Carolina e Soraia. No que se refere ao caso 2: "Um adolescente, durante sua aula, chama o outro de "macaco". Em seguida, o ofendido responde. "Cala a boca, seu Paraíba". Temos respostas como de Soraia – "Mandaria para a coordenação", o Aluno Jorge assumiu que seria "omisso, porque não sei o que fazer", Renata também diz que "como é uma situação comum, não iria intervir, não considero como constrangedor". Ana disse que traria um conteúdo de Ciências, sobre a árvore filogenética para trabalhar a questão. Os demais estudantes destacaram ações que envolvem Direitos Humanos e explicitação do preconceito, mas não apontaram como. Já o caso 3, que relata uma discussão entre Ciência e Religião, Rafaela, Carolina, Carla, Liz, Soraia e Fernanda afirmaram que iriam propor aos estudantes que respeitassem a religião de cada um. Isabel, Acácia e Renata disseram que a temática religiosa é complicada e não deve ser discutida. Por fim, Jorge, Raquel

e Ana já apontaram que buscariam fazer discussões que estabelecessem um diálogo entre o conteúdo científico de evolução e uma visão de mundo criacionista.

Durante as discussões a estudante Clara destacou que sua opção de trabalho pensando Direitos Humanos para abordar a sexualidade deveria ser no momento imediato, para não perder o "time" do acontecimento. O professor questionou se a estudante não acredita que o aluno da Educação básica poderia ficar ofendido por ser foco de uma aula e ela afirmou que não "depende do como vamos trabalhar". Houve um consenso com a estudante Raquel. O professor questionou "então vocês acreditam que sexualidade é opção?... Porque além de trabalhar com o tema... temos que saber trabalhar com o tema – e é isso que vamos fazer nas aulas daqui... por isso que estamos nos formando". Raquel disse que "se o professor não fizer nada aqueles que ofendem vão continuar ofendendo" e Clara afirmou "e o professor vai estar ajudando". A partir dessa fala o professor disse "vamos relacionar com a última aula... O professor é omisso... interessante, né? Pensar o preconceito como um mal coletivo". Ana reforçou a importância de seguir o conteúdo e o professor falou que a proposta é exatamente essa e, nas próximas aulas seria iniciado o trabalho para pensar sobre a pedagogização dos conteúdos científicos a partir de uma concepção de Educação em Direitos Humanos – abordada nesta aula.

Em relação ao terceiro momento de discussões Raquel disse que "hoje em dia se discute muito sobre o que é preconceito... mas até que ponto isso é bom ou não? Porque do jeito que as coisas caminham já a pessoa já se sente ofendida... Antes não..." Porém, durante a semana a estudante Ângela mandou, via mídia social, para o professor, uma charge que se chama "Porque os tempos mudam" de autoria do chargista Maurício Ricardo e, comentar sobre a charge embasou a resposta do professor. A charge consistia em uma mulher conversando com um negro *"hoje em dia tudo é racismo... nos anos 70 o Didi chamava o Muçum de tição, urubu, criolo, macaco, era super nomal" diz a loira... O negro responde.. "Ahhh os anos 70... o corno matava mulher e ninguém ia pra prisão com base na tese da legítima defesa da honra. Se o cara afirmasse que a mulher não se casou virgem ela podia ser submetida a exame ginecológico e o casamento anulado... o pai tinha o direito de deserdar a filha desonesta". – "filha ladra?" – "não... filha que perdia a virgindade sem se casar ou fugir de casa para morar com alguém" – " ISSO ERA SER DESONESTA?" e ele responde "na lei, porque na sociedade brasileira dos anos 70 elas eram chamadas de piranhas, vagabundas, putas". A mulher responde "mas eu tava falando do humor dos anos 70" e ele diz "E eu estou falando dos anos 70... quer voltar para rir?".* Em seguida o professor afirma que essa frase é muito presente na fala de comediantes como Danilo Gentili que se utilizam desse argumento para legitimar qualquer tipo de piada que queiram fazer. Ana comentou que nem sempre quem ta sendo alvo está achando graça e por isso temos que nos preocupar com as piadas preconceituosas. Raquel disse: "tem certas brincadeiras que realmente não convém... mas olha o caso da menina lá que chamou o cara de macaco (referindo-se ao caso do goleiro aranha)... milhares de pessoas estavam chamando ele de macaco, mas a mídia pegou a menina pra cristo". O professor enfatizou que devemos deixar de achar normal alguns tipos de brincadeiras e alguns tipos de falas "porque é também através da nossa mudança lingüística que conseguiremos ter uma mudança social... qual o limite do humor? O limite é que o outro não se ofenda... vamos rir juntos e não humilhando o outro".

Após essa discussão o professor entregou os textos de aprofundamento dessa aula e citou que será o mesmo esquema de apresentação da aula passada. É dado um tempo para leitura e para a elaboração dos cartazes e, num momento seguinte, os grupos se apresentam.

O primeiro grupo, composto por Jorge, Isabel, Fernanda, Raquel, Clara, Acácia e Renata apresentou, para o texto 1, um cartaz que continha a ilustração de um "mundo" com pessoas diferentes ao redor e uma escola centralizada. Ao lado da escola foi posto um balão com a palavra ~~"silêncio".~~ O segundo grupo, composto por Ana, Liz, Carolina, Carla, Rafaela trouxe no cartaz a frase do sociólogo Boaventura de

Sousa Santos “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Assim, as discussões iniciaram-se pelo grupo 2 com Carolina citando a frase que foi posta em cartaz. “Muitas pessoas por medo de serem aceitas querem ser iguais a todo mundo, isso vai descaracterizar quem ela é... e na primeira parte da frase... não é porque eu tenho a cor da pele diferente de outra pessoa... ou a opção sexual... que isso vai me inferiorizar... não...”. Em seguida Carolina falousobre as “ dimensões consideradas consenso entre os educadores em Direitos Humanos... que seria o empoderamento de sujeitos e grupos sociais. Eu entendo aqui que fosse juntar sujeitos diferentes para o diálogo”. O professor disse: “não é bem isso, gente. O que seria?” e Isabel retomou: “É uma tentativa de valorização” e Ana enfatizou “ na verdade, o empoderamento é quando você dá possibilidade daqueles grupos ou daquelas pessoas de caminharem sozinhas... ter voz. Eu falo isso porque eu tive um grupo de mulheres (referindo-se à um coletivo)”. O professor disse: “vamos pensar que temos algumas assimetrias de poder... vocês entendem o que seria isso?” e Isabel respondeu “é um ter mais do que o outro”. “Então, como o homem tenha mais poder do que a mulher, o empoderar a mulher seria uma busca pela justiça... uma tentativa de ir contra essas relações assimétricas. Quando a gente diminui essas relações, a gente contribui para uma igualdade de voz... de poder... aquilo que vocês dizem passa a ser escutado com tom de mais verdade do que anteriormente”.

O segundo ponto destacado por Acácia foi “Educar para nunca mais... ai professor, quando você pediu pra gente responder aquelas questões... sobre como vamos agir... que não só na escola, mas em toda a sociedade... a gente deve quebrar esse silêncio... a gente não deve escutar uma violação dos Direitos Humanos e ficar calada”.

Em seguida a conversa seguiu um rumo da importância dessa formação que estamos tendo para a Educação. Por fim, o professor retomou o texto e abordou os diversos elementos que não surgiram na fala dos estudantes.

Para o segundo texto, o primeiro grupo elaborou um cartaz que possuía duas imagens: i) um rosto com um balão de pensamento estabelecendo uma comparação entre a escravidão, onde um negro chicoteava o outro e a morte do pedreiro Amarildo, onde um policial matava um homem. Ao lado do rosto há dois bonecos de palito com as frases “contra o genocídio” e “contra o machismo”, indicando movimentos sociais. Outro rosto aparece no cartaz, sendo associado a ele o termo “luta por direitos” e em uma hierarquia organizacional, palavras como “Participação”, “Cidadania”, “Direitos” e “Deveres”. O segundo grupo apresentou em seu cartaz duas linhas que representam um caminho e, ao final desse caminho temos a palavra “Cidadania”. No canto superior esquerdo havia o desenho de um globo terrestre com os países interligados sob o título de “globalização”. No caminho da cidadania tinha a imagem de pessoas diferentes levantando cartazes como “Valorização dos direitos das mulheres”, “viva a nossa cultura”. No canto direito e inferior havia os dizeres “Cultura + Ciência = Direitos Humanos.

Durante as discussões Acácia falou sobre o pedreiro Amarildo, citado no texto e também trouxe outro exemplo de crime próximo que ocorreu na cidade. “Apesar disso tudo as pessoas buscam a luta por Direitos”. Isabel disse “ tem grupos de resistência que trabalham com isso, como as ONGs, etc.”; “A gente está educando para que as pessoas se entendam enquanto participantes da sociedade... e pensar sobre Ciências nos ajuda a pensar sobre Direitos Humanos”, disse o professor. Carolina disse que a “ampliação da convivência, a capacidade de conhecer novas culturas... acaba criando uma conscientização maior”. – o professor fez uma intervenção e afirmou: “não só isso, você acaba gerando também mais conflito porque gera uma obrigação dos diferentes conviverem em um determinado espaço...”

Em outro momento, um estudante ouvinte trouxe a série americana “Todo mundo odeia o Cris” para falar que nos Estados Unidos o preconceito racial é maior, em seguida o professor trouxe a discussão sobre a falsa noção de democracia racial

existente no Brasil. Em seguida a discussão toma o rumo da Educação para a cidadania. “O que é educar para a cidadania?”, perguntou o professor. “Acho que é formar pessoas para pensar Direitos Humanos”? afirmou Carolina.

4.3 - Compromisso

O professor disse “Não esqueçam que não existe cidadania sem participação social... é o que chamamos de cidadania ativa... que não é só eu votar, mas estar junto nas lutas... ter a capacidade de se organizar... lutar pelos nossos direitos e pelo direito dos outros... é entender que estamos em sociedade e precisamos lutar por direitos, porque o Estado não garante nada sem a luta popular... Então, educar para a cidadania é fazer com que a gente tenha voz e consiga refletir sobre algo de maneira crítica e... de maneira crítica é olhar o jogo de poderes, valores, interesses... tudo que está por trás de uma tomada de decisão... e... através dos Direitos Humanos, o que fazemos? Buscamos dar voz àqueles que não possuem a mesma voz na sociedade... Antes... tinha omissão porque os professores não sabiam o que fazer e como fazer... não eram formados para isso... agora vocês estão tendo essa oportunidade... isso é um caminho de mudança.. mas não é de uma hora pra outra. Então a aula de hoje se encerra com uma pergunta...“Como fazer isso? Como educar em Direitos Humanos sem deixar de lado os conteúdos científicos? Gostaria que vocês fossem para o recesso com esse questionamento”.

E5 - Aula 5, i) Atividade a partir da leitura de um texto jornalístico; ii) definição dos grupos de trabalho e de seus respectivos temas

Na quinta aula do curso não foi utilizada a estratégia de oficinas pedagógicas. Dividiu-se a aula em dois momentos, durante o primeiro realizou-se uma avaliação dos momentos anteriores a partir de uma leitura crítica e produção textual de um comentário sobre o texto “Charlie Hebdo e Marco Archer: conflitos culturais da nossa época” de autoria do professor e publicado no jornal Brasil Post. No segundo momento foi discutido sobre os planejamentos de ensino-aprendizagem finais, conhecendo-se inicialmente sobre as propostas, organizando os grupos de trabalho e sorteando-se o tema e a forma do projeto. Esse dia de aula contou com a presença de Ângela, Ana, Lara, Liz, Caroline, Renata, Clara, Isabel, Acácia, Rafaela, Soraia, Raquel e Carla.

É preciso destacar que a atividade de “avaliação” proposta para essa aula não está no campo de uma percepção direta, por parte do professor, dos valores sociais que constroem os estudantes. A atividade busca, diretamente, compreender como os estudantes conseguem interpretar um texto e pensá-lo a partir de conceitos abordados anteriormente. Dessa forma, vamos destacar apenas um ponto que torna-se importante para essa etapa:

A estudante Acácia escreveu “Antes mesmo de retornarmos o período letivo já imaginava que um dos assuntos que iríamos trabalhar no primeiro encontro de fevereiro seria sobre a execução do traficante brasileiro ou o atentado ao jornal francês. Esses fatos foram muito abordados e me chamaram muito a atenção. Não sou contra a construção de charges, desde que não possuam alvo preconceituoso [...] Alguns brasileiros criticaram a postura da presidente Dilma em relação a execução do traficante, Eu achei a mais correta. Naquela situação eu não enxergava um traficante que estava condenado a morte e sim um ser humano [...] nesse momento pode parecer um pouco contraditório, mas eu “pratico” uma violação ao direito humano... Mas é o que eu sinto. Não tenho sentimento de indignação quando vejo em algum noticiário que um assassino cruel é condenado À morte. Infelizmente ainda sinto isso. Um tio meu foi brutalmente assassinado, isso acabou destruindo minha família. Tive depressão, foi muito difícil... não teria nenhum sentimento de perdão ou de dó de quem fez isso se ele fosse condenado a morte. Mas procuro não pensar muito nisso. (Desculpa o desabafo)”;

Após a elaboração do texto foi dedicado um momento para discutir o que foi escrito e a estudante Acácia disse: “professor, quero bem falar aqui uma coisa... eu até botei isso no texto... assim, eu... é... eu não sou contra, mas também... tipo... a Dilma... eu achei um absurdo... o terrorista... matar uma pessoa por qualquer tipo de coisa... mas assim... eu sou favor a assassinato por quem comete assassinato... bruTAAL, não qualquer assassinato... e eu pensei isso aqui hoje... não... isso não vai mudar na minha cabeça... infelizmente... não que eu vá pregar pena de morte. Tipo assim, aquele psicopata lá de Goiânia... ele matava todo mundo que via na frente... se ele for condenado a morte... eu vou falar ok... agora... tipo... não é qualquer assassinato... tem gente que mata pra se defender... enfim... eu fiquei pensando... é difícil você tirar isso da minha cabeça ”.

O professor disse “Por que é difícil? Porque isso está atrelado a valores... e é difícil mesmo”. Isabel falau “Eu não sou a favor de pena de morte... mas será que algo desse tipo não vai reprimir outra pessoa a fazer um ato de crueldade?”; Acácia disse “algumas pessoas sim... mas tem gente que é tão perversa que isso não muda nada”. O professor ajudou a reforçar: “No caso que ela falou... pra um maníaco... o cara não identifica a punição”. Um estudante ouvinte pediu a voz e disse: “o problema do povo é que faz as coisas ou deixa de fazer... porque “não quer ir pro inferno” ou sei lá... então assim... ela vai deixar de fazer pelo medo e não por saber que é errado”. O professor disse: “Lembra o que eu falo da câmera na escola? A moral é aquilo que fazemos quando estamos em liberdade. Quando estamos sendo observados não temos moral, temos coação”.

Rafaela contou de pessoas que são da igreja “Ai elas saem da igreja e dizem ‘ não posso ir pra festa porque sou da igreja... vou só dar uma passada’... ai a pessoa vai... sabe que é “errado” mas vai... porque se ela realmente acreditassem nas crenças dela elas não iam... se elas realmente sentisse isso elas não iam”. Ângela afirmou: “A repressão, para umas pessoas podem funcionar assim ‘ahh fulano fez isso... então não vou fazer’... já pra outras pessoas funciona assim ‘fulano foi reprimido porque fez dessa forma, vou arrumar uma outra forma de fazer para não ser pego’... isso pode ocorrer”. Raquel disse que ela não foi criticada por intervir, mas por se preocupar mais com algo que ocorre fora do que com o “caos que está o país”. A estudante diz que a mídia fez isso. O professor disse que essa crítica mostra um profundo desconhecimento das relações internacionais ou intenções diferentes dos governos.

Raquel tocou num ponto central “ É fácil apontar o dedo e criticar o cara, criticar a Dilma... mas se fosse alguém da minha família eu ia estar tentando apoiar a Dilma pra salvar o cara lá”. E o professor “Porque necessariamente... a todos os momentos... a gente tem conflito entre nossos interesses e nossos valores... podem começar a pensar sobre isso”.

Acácia disse: “ Tipo...é... meu tio foi assassinado... então, se a pessoa que matou ele fosse morta eu não ia ter compaixão.

O professor fez uma intervenção: “Se ele fosse morto, você não ia se importar... mas e se fosse outra pessoa mais próxima a ser o assassino? Você falaria assim: ‘ele tem que ser morto’, da mesma maneira?

[A estudante começa a chorar dando a entender que repensou a situação pelos gestos do rosto de concordância]

O professor continuou “então lembra... que a gente mexe sempre com interesses e valores... e a nossa grande parada é conseguir pensar nos dois...” Isabel interrompeu e falou “Mas no caso de um psicopata... que o senhor disse q ele não vai ter medo da repressão... a pena de morte vai fazer com que esse psicopata não cometa novamente o que cometeu com outra pessoa... porque ele não vai voltar pra sociedade”. O professor retomou “eu entendo sua fala, mas acho que temos muito antes que legitimar a pena de morte, brigar por um sistema prisional eficiente e, no caso desse sujeito, por um sistema de saúde mental”. Raquel iniciou uma fala um pouco diferente “Olha o sistema como ta... vocês acham que só bandido se beneficia com isso? Tem uma rede de corrupção... tem muito policial que se beneficia pela falência do sistema.”. O professor reforçpi “a indústria do medo paga o salário do taxista, quando vocês não querem ir a pé pra casa por medo de ser assaltados... paga salário de segurança... seguro de vida, automóvel... querendo ou não... tudo tem forma de gerar lucro...”

Em seguida (Quadro 6) os temas foram sorteados os temas i) Racismo e Questões Étnico-Raciais no Ensino de Ciências; ii) Questões de Gênero e uma Educação em Ciências que combata o machismo; iii) Sexualidade e combate à homo-lesbo-transfobia; iv) Preconceito por origem geográfica e seu enfrentamento a partir de aulas de Ciências; v) pobreza e trabalho: as discussões sobre diferentes classes sociais no ensino de Ciências; vi) ciência e religiosidade; enfrentamento dos preconceitos por origem religiosa no Ensino de Ciências; vii) Saberes tradicionais x saberes científicos.

E os modelos de planejamentos de ensino-aprendizagem[32]: a) oficinas pedagógicas, b) projetos cts-arte; c) materiais didáticos.

Dessa forma, foi definido por sorteio:

Quadro 6: Relação de temas e formas por grupo de planejamentos de ensino-aprendizagem

[32] Alertamos que durante o texto, quando citarmos o termo “trabalho”, ou “trabalho final” estaremos nos referendo aos planejamentos de Ensino-aprendizagem solicitados aos estudantes.

Grupo	Tema	Forma
Rafaela, Acácia e Soraia	i) Racismo e Questões Étnico-Raciais no Ensino de Ciências;	CTS-ARTE
Clara e Renata	iii) Sexualidade e combate à homo-lesbo-transfobia	MATERIAL DIDÁTICO
Isabel, Lara e Raquel	vii) Saberes tradicionais x saberes científicos	CTS-ARTE
Jorge e Ângela	vi) ciência e religiosidade; enfrentamento dos preconceitos por origem religiosa no Ensino de Ciências	OFICINA PEDAGÓGICA
Carla e Ana	ii) Questões de Gênero e uma Educação em Ciências que combata o machismo	OFICINA PEDAGÓGICA
Carolina e Liz	v) pobreza e planejamentos de ensino-aprendizagem: as discussões sobre diferentes classes sociais no ensino de Ciências	OFICINA PEDAGÓGICA
Fernanda e Beatriz	iv) Preconceito por origem geográfica e seu enfrentamento a partir de aulas de Ciências	OFICINA PEDAGÓGICA

Torna-se importante destacar que, especificamente a estudante Raquel, já posta em seu grupo final nesse quadro foi sorteada para o tema sexualidade, porém, ela pede para mudar de grupo dando a entender que discorda do tema. Esse ponto torna-se fundamental, uma vez que, nas respostas da aula anterior, a estudante afirma com ênfase um enfrentamento à homofobia. Porém, a mudança foi aceita pelo professor.

Ao final foi distribuído pelo professor o texto “Na práxis” e foi discutido em sala cada modelo de planejamentos de ensino-aprendizagem sorteado, elucidando eventuais dúvidas.

E6 – Aula 6, oficina "Gênero e Machismo: Lugar de mulher é na Ciência"

A aula 6 iniciou-se com o professor citando que a partir daquele momento seriam fomentadas discussões a partir de tópicos específicos como gênero e machismo, sexualidade, questões étnico-raciais, preconceito por origem geográfica, etc. Essa primeira aula buscou levantar discussões acerta da temática gênero e machismo, contando com a presença de Isabel, Renata, Clara, Acácia, Rafaela, Beatriz, Ana, Lara, Ângela, Soraia, Fernanda, Carolina, Liz, Clara e Jorge.

O professor deixou claro que os estudantes que pegaram o tema "oficinas pedagógicas" devem ficar atentos, além do conteúdo da oficina, ao modo como a oficina é executada.

6.1- Sensibilização

O momento de sensibilização iniciou-se com o professor escrevendo em um papel as palavras "azul, rosa, carro, estudar, cozinhar, maquiagem, depilação, engenharia, cuidar de filhos, costurar, camisinha, futebol, arte, cuidados com a pele", cada palavra foi escrita em um pedaço de papel A4, recortada e introduzida em um envelope. No quadro negro o professor escreveu "Homem" e "Mulher", pedindo para que os estudantes escolhessem um local para escrever a atividade no quadro. Isabel sorteou "Cuidar da pele", em seguida Acácia perguntou se poderia ser nos dois – pergunta pertinente e esperada, uma vez que a atividade buscava repensar os estereótipos de gênero. O professor respondeu "vocês que sabem". Isabel colocou nos dois, gerando risadas da turma e, um pouco sem graça ela disse "homem passa hidratante" e alguém (não identificado diz) – "o meu não passa não". A atividade continuou e diversos estudantes sortearam as palavras e colocaram as nos dois lados. O professor afiromou que "por mais que a resposta final esteja em um local bacana de ter no quadro... na hora de falar, eu percebi diversos risos, comentários de canto de boca... principalmente em palavras como engenharia... Ciências exatas, maquiagem...". Rafaela disse que maquiagem é estranho porque não é o hábito "pelo menos nessa região". O professor disse: "tem um que está só em homem... engenharia... porque você botou lá?" – "Professor, foi um equívoco... não... é porque é o comum na região... geralmente engenharia tem mais homens", afirmou clara. O professor indagou se o fato de existir mais homem torna a atividade masculina, havendo uma concordância que não.

6.2- Aprofundamento

Assim, o professor iniciou a atividade de aprofundamento para os estudantes. E pediu que leiam todo o texto e que falem sobre as percepções do texto para ele.

Após a leitura foram iniciadas as discussões com Jorge dizendo "propaganda do Vanish" e Isabel "Os químicos desenvolvendo produtos para facilitar a vida da mulher né". Beatriz disse que é uma propaganda... mas é só para a mulher... não deveria ser só para a mulher". Jorge afirmou que o texto é machista. O professor pergunta "mas é machista?" "Mas eu não vi nada contra a mulher"; "A dona de casa", afirmou Jorge. "Ele vê a mulher como dona de casa... vê que é a mulher que deve fazer esses trabalhos domésticos".

O professor falou "então... nessa época eu fui tentar escrever um material de divulgação científica sobre o Vanish...e na época, mas minhas concepções... e sem querer justificar, mas fui criado por mãe e tia... quem lavava as coisas eram elas... e a visão que eu tinha era essa. Eu escrevi esse texto em 2008...com uma professora de laboratório que pediu... e realmente... se eu pensar só na parte da Ciência... ta muito bacana... só que nós, professores... somos muito mais do que falar só de ciência... se vocês repararem no texto... ele coloca sempre a mulher numa posição de dona de casa... de atividade doméstica. Ele dá, como única possibilidade a atividade domestica para a mulher... e reparem que, quando eu falo de uma atividade que não é doméstica... eu uso o masculino... são os químicos... Os químicos pesquisam,

estudam, trabalham... pra fazer com que a atividade da mulher fique mais fácil. Então... a atividade de agora é o seguinte... Pensem que vocês são professores e têm que reestruturar a forma de pensar de cada um e, até de enfrentar preconceitos percebidos em livros didáticos e outros materiais... eu quero que cada um pegue um papel e reescreva os três primeiros parágrafos do texto, buscando transformar e fazer com que o material não se apresente machista".

Dessa forma, o título "O segredo das donas de casa" transformou-se em "O segredo para retirar as manchas...", por Acácia; "O segredo dos problemas simples de casa", por Carla; "O segredo da limpeza", por Ana, "O segredo de Roupas sem Manchas", por Rafaela; "Tio Vanish", por Jorge, entre outros. No corpo de texto tivemos "Agora não é mais preciso usar sal, açúcar, leite ou qualquer outra receita antiga para tentar retirar manchas difíceis [...] temos a química sendo cada vez mais útil aos afazeres domésticos. Químicos e Químicas a cada momento pensam em inovações", por Breatriz. Também houve estudantes que optaram por, ao invés de escrever "químicos e químicas", escrever "A ciência cada vez mais vai avançando nas inovações", como Rafaela.

O professor, ao final da atividade, disse que "devemos nos preocupar com a nossa linguagem... ela pode contribuir para perpetuar uma realidade social, ou contribuir pra reforçar essa realidade... o professor trabalha com linguagem... nós somos seres comunicativos, ai a gente tem que ter domínio da nossa linguagem para poder transformar as relações sociais... e é isso que eu quero de vocês... quando vocês forem professores... vocês podem não estar produzindo prática nenhuma que relacione Ciências com Direitos Humanos... mas, no mínimo que vocês pensem nos seus discursos e produzam uma realidade diferente... sempre tem um segundinho pra mandar uma piada na aula... então... que não façam certas piadas. Percebam isso... evitem certos tipos de discurso ao se posicionarem e sala".

Em seguida o professor mostrou o texto modificado por ele

> "Agora não é preciso usar sal, açúcar, leite ou qualquer outra receita da vovó para tentar retirar manchas difíceis como vinho tinto, café, gema de ovo, refrigerante, entre outras. Temos a química sendo, cada vez mais, útil para as donas de casa e empregadas.
>
> Químico@s (Químicos e Químicas) a cada momento pensam em inovações. Uma delas foi o alvejante sem cloro, que solucionou o grande dilema da dona de casa "será que se eu colocar essa camisa na água sanitária ela vai desbotar?". Quem nunca ouviu a mãe ou a avó falando isso? Como conseqüência, a criação de alvejantes sem cloro cresce no mercado cada vez mais. Também, que dona de casa pessoa vai querer correr o risco de estragar sua roupa com a água sanitária (hipoclorito de sódio) se nós temos no mercado o fantástico Vanish poder O_2 com sua fórmula fatal às manchas?"

6.3- Celebração

Após a leitura do texto seguida o professor trouxe, para os estudantes a música "Desconstruindo Amélia" da cantora Pitty e perguntou: após tudo que foi trabalhado hoje, o que podemos destacar?"

Clara iniciou sua fala da seguinte forma "Tem mulher que vive isso ai no dia a dia... por exemplo... eu mesma... eu... meu esposo trabalha e eu estudo o dia inteiro... quando ele chega em casa, se tiver algo desarrumado... ele não mexe e diz 'isso é serviço de mulher'... e não limpa... ai eu tenho que chegar, fazer a janta, lavar panela... e ele vai descansar". O professor perguntou "o que você acha que pode fazer pra mudar?" e Clara respondeu –"professor, a gente já conversou sobre isso, mas não dá pra mudar não... ele é muito machista e isso me faz mal... fazer ele mudar é um

desafio... é um diálogo de todo dia... ai assim... já pra botar as coisas pra dentro de casa (significa dinheiro)... que é serviço pra homem... ele bota..." Rafaela disse: "Nossa... não sei nem como ele deixa ela estudar... já é um milagre". O professor disse que uma hora a situação de Clara vai ficar mais insustentável e Rafaela comentou "Ainda mais depois das aulas de cultura".

6.4- Compromisso

Por fim, o professor pediu que os estudantes buscassem, entre os nomes de "Marie Curie, Rita Levi-Montalcini, Rosalind Franklin, Maria Mayer, Jane Goodall, Rachel Carson, Mária Telkes, Cecilia Payne-Gaposchkin, Gertrude Elion, Mathilde Krim, Ida Noddack, Emmy Noether, Christiane Nusslein-Volhard. E as brasileiras Elisa Frota-Pessoa, Graziela Maciel Barroso, Johanna Dobereiner, Maria José Von Paugartten Deane, Nise da Silveira". Quem são essas mulheres? E tragam, na próxima aula, uma pequena biografia e um planejamento que responda "Em que momento eu poderia trabalhar a produção cientifica de uma dessas mulheres na aula de Ciências?

Como critério de organização a descrição da atividade de compromisso será feita, a partir de agora, aula referente à oficina.

A estudante Ana trouxe a Biografia de Rita Levi-Montalcini, uma médica investigadora italiana, Nobel de Fisiologia e Medicina contribuindo para o campo da Neurociência. Ana afirmou que poderia trabalhar esse conteúdo no ensino básico "Na abordagem do conteúdo de células e tecidos é interessante trazer um pouco da história de seus trabalhos, uma mulher de grande importância na área". Liz trouxe a cientista Ida Eva Noddack, uma química germânica, descobridora do elemento Rênio. Liz disse que iniciaria a aula "questionando se os alunos conhecem ou já ouviram falar em Ida Eva Noddak. Em seguida explicaria a sua descoberta e a importância de destacar o trabalho das mulheres na ciência. Falaria sobre a importância da radioatividade e também dos riscos que ela acarreta. Destacando grandes desastres que envolveram a radioatividade. Fernanda trouxe para a aula Rosalind Franklin, e sua biografia citou que ela estudava em uma das poucas escolas para mulheres que ensinava química e física. Ela formou-se em Cambridge e passou anos pesquisando técnicas de difração de raios-x. Sua pesquisa falava sobre o DNA. Fernanda destacou que "para trabalhar em aulas de química quem foi Rosalind Franklin é possível relacionar com o conteúdo sobre: ligações químicas (usando o DNA); polaridade das ligações; ácidos e bases; estruturas orgânicas. Carolina trouxe à aula a biografia de Johamma Dobereiner, pesquisadora Tcheca, naturalizada brasileira, que fez sua pesquisa, ao longo da vida, sobre solos. Carolina destaca a abordagem da pesquisadora a partir da sua história de vida: "como a biografia relata parte da 2ª guerra mundial, poderia citar ela relacionando com o conteúdo de radiação, onde poderíamos falar sobre como a guerra afetou muitas famílias, e analisar os aspectos positivos e negativos da guerra. Fazer um júri simulado envolvendo a radioatividade e dividindo a turma em dois grupos, onde um seria contra e o outro a favor, discutindo os impactos na guerra". Jorge contribuiu com a história de Christiane Nusslein pesquisadora que fez diversos estudos com genes de Drosophilas, organismo utilizado como modelo nos estudos genéticos. Jorge diz "citaria a Christiane em aulas de genética, falando da importância dela para o entendimento sobre mutações." As estudantes Lara e Soraia, trouxeram Rachel Carson, ecologista norte-americana, escritora de Primavera silenciosa. Soraia não indicou abordagem em sala e Lara propôs uma aula com o título "A necessidade de regulamentar a produção industrial e, para isso, ela sinalizou que faria uma oficina com o tema "Agrotóxicos: substâncias químicas utilizadas no controle de pragas e doenças", podendo abordar conteúdos de química orgânica. Ela indica um momento de sensibilização a partir de trechos do livro primavera silenciosa, uma atividade de aprofundamento sobre usos e riscos de agrotóxicos, indica uma arte que chamasse atenção sobre o tema e, com os seus estudantes, buscaria que pesquisassem em hortas as informações sobre usos de

pesticidas. Clara e Renata escolheram Marie Curie, cientista polonesa premiada no Nobel nas áreas de Física e Química. Renata não indicou uma abordagem didática e Clara trouxe que “o objetivo será demonstrar a história de Marie Curie a partir de vídeos sobre a cientista”. Raquel, Rafaela, Acácia e Isabel trouxeram a botânica Graziela Maciel Barroso, referência na área de sistemática de plantas. Isabel e Rafaela não relacionaram a cientista com as aulas de Ciências. Acácia sinalizou que, em uma aula, apresentaria o conteúdo científico tendo como discussão o machismo na área científica, em seguida falaria sobre a cientista, num terceiro momento falaria sobre “angiospermas, mostrando as principais características, diversidade de órgãos vegetativos e sua importância. Por fim, ela diz que “iria pedir aos estudantes buscarem estudiosos da ciência do sexo masculino”. Raquel indica que iniciaria falando de taxonomia sistemática, classificaria o nome das espécies e destacaria nomes de mulheres como Graziela Barroso que catalogou 25 espécies. Por fim, falaria de angiospermas no Brasil, seus frutos e sementes. Ângela e Beatriz trouxeram a história de Nize de Silveira, porém, também não apresentaram aplicações em sala de aula.

E7 – Aula 7, texto "Território geográfico e seus preconceitos" e oficina 6 – "Questões Étnico raciais "

A sétima aula buscou trazer uma discussão sobre o preconceito que surge a partir da origem geográfica, além disso, buscou a discussão do tema "Questões Étnico-raciais" e, o recorte escolhido para a abordagem do tema, foi a questão do negro no Brasil. Na aula estavam presentes Clara, Renata, Isabel, Raquel, Soraia, Acácia, Rafaela, Beatriz, Ana, Jorge, Ângela, Liz, Carolina, Fernanda e Lara.

O professor iniciou a aula com a atividade de compromisso já descrita na seção anterior, após esse momento ele fez a distribuição do texto "Território geográfico e seus preconceitos" dando um tempo para a leitura e mediando, posteriormente o debate. Professor: "vimos nesse texto o preconceito por origem geográfica e, como podemos enfrentar esse preconceito?" – "quando a gente mostra o que tem de bom naquela região, é uma das formas", afirmou Isabel. Em seguida o professor relembrou sobre a "I Semana da Química" da universidade, evento que buscou, a partir de elementos regionais e dias temáticos, fortalecer a identidade dos estudantes como tocantinenses. Os estudantes destacam casos de preconceito por morarem em bairros mais "pobres" e, em termos de estado, os estudantes destacam o preconceito que o Tocantins sofre e o a relação com o Maranhão – alvo de preconceito por parte dos estudantes e moradores do estado. Em seguida foi lembrado que, a partir de materiais didáticos, é possível empoderar grupos regionais, assim, como muito dos estudantes da sala já tinham feito a disciplina de "Laboratório de produção de materiais didáticos". Após o debate sobre preconceito por origem geográfica, o professor deu início à atividade de sensibilização da oficina "Questões Étnico-Raciais".

7.1- Sensibilização

Foi sorteado, entre os estudantes, frases como: "Eu não sou racista, até tenho amigos brancos"; "Não tenho preconceito, eu tinha um amigo branco na infância que até comia na minha casa…"; "Você acha que tem preconceito contra branco no Brasil?"

O professor perguntou "gente, o que vocês perceberam sobre o que a gente fez agora... o que gerou, em termos de sentimento?" – "Não é assim, é com preto, no caso... gera uma estranheza", disse Ana. E o professor perguntou "a gente está acostumado a falar essas frases... ou ouvir essas frases?" "Sim, mas com negros" (diversas vozes comentando). Ana ressaltou "Essa do cabelo é perfeita pra mim... sempre perguntam 'como você fez pra ficar assim?' mas poxa... ele é assim".

"Essas frases são trazidas e... nós, como professores... às vezes até sem ter maldade... pode repetir... Por que esse estranhamento? Porque a frase com os negros são repetidas com certa normalidade e... se a gente não desenvolve uma escuta crítica a isso a gente acha que não existe racismo no Brasil... que tudo é uma brincadeira... mas existe sim... e é um racismo velado... como assim velado? Ele não é explicito... nesse caso. Mas a gente também vê o racismo mais explicito... Quantos juízes negros vocês conhecem... tirando o Joaquim Barbosa? E quantos garis negros? Não hieraquizando... não dizendo que juiz é melhor do que gari, até porque não é... cada um tem a sua função. Não é o juiz que deixa as ruas limpas... mas socialmente é uma profissão de maior prestígio... uma posição social mais valorizada... quanto negros chegam nessas posições? Agora pensem na porcentagem de negros que temos no Brasil... – Ah mas é difícil definir o que é negro e o que não é? Eu sou negro ou branco?" (Consenso da turma sobre o professor ser branco) – "Então não é tão difícil definir assim... mas vamos combinar uma coisa... da mesma forma que quando eu falei de gênero eu falei de identidade... vamos falar de preto, branco, pardo como cor de pele... e negro como identidade? Assim como gênero tem a ver com a identidade e sexo com a questão biológica? Eu sou negro?" A turma diz "Não". O professor comenta "Ninguém pode dizer... isso é autodeterminação e a autodeterminação é um direito".

Em seguida o professor trouxe para a aula a tensão entre direito individual e coletivo, afirmando que a autodeterminação é uma conquista dos movimentos sociais de negros. “Vocês entendem que “ser” negro vai além da cor da pele? E eu não to falando de meia dúzia de safados que usam isso no ENEM... to falando de identidade... de pessoas que se reconhecem como negros... E existe sim um preconceito com a identidade negra... Se você é branco em cor de pele, mas usa um cabelo Black Power logo tem alguém pra dizer “fulano até é bonito, mas esse cabelo”... é ruim o cabelo? O que ele fez para ser bom ou ruim?... Trabalhar com essas questões em aulas de ciência é muito possível e por isso trouxe aqui esse texto de aprofundamento... pra gente colocar os alunos... no caso vocês colocarem os alunos para refletir sobre a existência do racismo no Brasil... pra isso temos que pensar sobre quais conteúdos serão possíveis de conduzir essas discussões.

7.2 - Aprofundamento

Após a Leitura do texto iniciou-se um debate que não foi direcionado para o caminho da reflexão sobre o conteúdo de ciência, mas sobre outras questões da Educação em Direitos Humanos.

O estudante Jorge iniciaou as discussões “Professor... você não acha que dividir em grupos não faz aumentar mais ainda o racismo? Empoderar o negro não faz aumentar mais ainda o racismo? Acho assim que deveria unificar”.

O professor respondeu que a afirmação das diferenças faz parte do pensamento em Direitos Humanos que ele compartilha –“eu não acredito nessa de que vamos unificar... ai vai todo mundo andar de mãos dadas e gritando ‘como tudo é lindo, como tudo é maravilhoso’ e que as diferenças vão aparecer... a gente sempre ta se incomodando um pouco com quem é diferente da gente... é meio que uma força que temos que fazer para buscar o respeito com aquilo que nos é parecido... é toda uma consciência... Então a afirmação da diferença permite o negro bater no peito e se afirmar como negro e não buscar um ideal branco de ser... e não abaixar a cabeça... É você gostar de ser negro e se afirmar como negro... então, sim... para o negro é importante esse empoderamento”. Jorge disse: “eu acho muito perigoso esse negócio de empoderar... ai acaba criando um grupo e esse grupo se afirma e começa a excluir o outro... por exemplo... na cidade que eu morava. O pessoal afirmava o bairro que morava e isso gerava violência... ao invés de ser “somos do bairro tal, mas somos da mesma cidade”...”.

O professor respondeu “Jorge, eu concordo muito com isso... é preciso tomar cuidado mesmo... Paulo freire tem uma frase que diz ‘quando a Educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser opressor’ e não é isso que a gente quer. Queremos uma afirmação das identidades e não a opressão do próximo... só que... a mesma forma que vamos empoderar, vamos buscar a compreensão dos estudantes em uma sociedade plural”.

Jorge disse que existe mulher tão feminista que “acaba até criando nojo de homem” e Ana enfatizouou “ai é femista, não feminista”. O professor afirmou que a busca é pelo enfrentamento das assimetrias de poder e não pela inversão das lógicas de poder... “mas eu entendo essa idéia do cuidado com a autoafirmação... mas estamos um pouco longe. Por exemplo... um professor veio falar pra mim ‘você não acha que defende muito o homossexual não?” e eu respondi... claro. Ai você pensa na quantidade de piada homofóbica que ele manda... no mínimo tem que ter alguém pra contrapor essa lógica. Ai a gente tem um trabalhão pra tentar formar vocês em Direitos, pensar a sociedade de uma forma diferente e um cara desses inicia aula com piadinha machista... homofóbica... o tempo inteiro... então tem que ter alguém pra ir contra esse tipo de discurso”.

Em seguida o professor comentou sobre a nova cara do preconceito a partir do conceito de “covering” trazido pelo professor Kenji Hioshino e, citando que o cabelo afro, como marca da identidade negra, é alvo de mais preconceito. Dessa forma,

negros buscam uma supressão da diferença – um processo de embranquecimento forçado para a sua aceitação na sociedade.

7.3 - Celebração

A partir dessa discussão o professor leu a poesia “Milionário do sonho” do Emicida, cantor e compositor.

O texto dizia:

“São palavras de ouro, mas são palavras de rua / Fique atento/Tendo um cabelo tão bom, cheio de cacho em movimento, cheio de armação, emaranhado, crespura e bom comportamento, grito bem alto, sim? Qual foi o idiota que concluiu que meu cabelo é ruim? qual foi o otário equivocado que decidiu estar errado o meu cabelo enrolado? ruim pra quê? ruim pra quem?”.

Após a leitura do poema Raquel disse que a aula foi bacana porque abordou questões que são do cotidiano e que na aula tivemos uma abordagem diferenciada. Carolina afirmou que eles não estão acostumados com tipos de aula que colocam os estudantes para pensar sobre o que é dito – que ajude a pensar e estimule o questionamento “a gente acha que o nosso pensamento é verdadeiro... mas interessante é levar em consideração o que o outro acha também”.

7.4- Compromisso

Por fim, pediu-se o compromisso de buscar, em casa que os estudantes buscassem fazer a relação entre os conteúdos de sua ciência e questões étnico-raciais, assim como a oficina se propôs.

Sobre a elaboração da aula para abordar questões étnico-raciais estudante Jorge afirmou que trabalharia o conteúdo de evolução uma vez que pele negra é mais adaptada a lugares onde existe maior incidência solar.

Clara buscou uma abordagem a partir da Química da cachaça – produto criado pelos escravos. A estudante trouxe um texto de divulgação científica sobre a cachaça e citou que “através do texto é possível trabalhar separação de misturas, pela destilação da cana, química.analítica, na qual envolve titulação, onde podemos analisar a concentração do teor de etanol do caldo de cana. Por último a bioquímica”.

A estudante Fernanda disse que “poderia ser discutido a questão da produção da cana de açúcar ou da beterraba. Poderia falar do açúcar em todas as turmas do ensino médio, pois, desde a produção até o consumo estão envolvidos processos químicos. [...] Começar a discussão sobre escravidão, pois ela iniciou no Brasil na época da produção de cana (considerada a maior contribuinte da economia do país. Os portugueses traziam os negros da África, que eram comercializados como se fossem mercadorias, para trabalharem como escravos nos engenhos de açúcar. Com isso é possível gerar um debate sobre racismo e escravidão e assim podemos instruí-los aos conhecimentos sobre a origem do racismo e sobre o preconceito”.

A estudante Lara disse que “na maioria das vezes quando falamos em ciência, é totalmente desconsiderada a dimensão da ciência e tecnologia dos povos pré-colombianos, africanos, indígenas, etc. [...] na química pode ser discutido como os habitantes africanos desenvolveram fornos que alcançavam temperaturas elevadas e, assim, abordar aspectos energéticos e cinéticos das reações químicas.”

A estudante Carolina afirmou: “é possível abordar, juntamente com a cultura africana e afrobrasileira, como espécies de plantas foram incorporadas aos costumes e hábitos do povo brasileiro e que estão presentes em sua cultura”. Isabel e Ana trazem uma possível abordagem de genética: “quando trabalhamos o conteúdo de genética como: proporções genéticas e a herança quantitativa, pois a cor da pele é um exemplo clássico desse assunto. [...] O que seria interessante abordagem nesse assunto é a maravilha da diversidade de cores e tipos de cabelos e cor de olhos...”,

disse Ana. Raquel trouxe para a turma dois possíveis conteúdos “ Evolução e Sistemática filogenética”. A estudante disse que trabalharia com a frase “somos todos macacos” que surgiu após um episódio com o jogador de futebol Daniel Alves. “Dentro

deste contexto o professor pode problematizar algumas questões: será que reconhecer que somos todos macacos combate o racismo ou apenas tenta levar ao silenciamento do negro diante da ofensa? [...] também é possível de trabalhar historicamente como ideias racistas serviram de argumento contra a teoria da evolução e sobre como o conceito de evolução sofreu releituras a partir de óticas racistas". Soraia, Carla e Acácia buscaram o mesmo caminho de Raquel para a discussão de questões étnico raciais.

E8- Aula 8, oficina "Sexualidade e Homo-Lesbo-Trans-fobia: enfretamento necessário"

Uma conversa prévia se estabeleceu a partir da estudante Clara dizer que não gostaria de falar sobre sexualidade em seu trabalho final da disciplina. Clara relatou que não se sentia bem ao falar sobre o tema porque sua religião não permitia o "homossexualismo". O professor deu ênfase que o tema foi um sorteio e que ela deveria fazer sobre. Ela diz que estava conversando com o esposo sobre o trabalho e afirmou que é um trabalho desafiador. O professor disse "está desafiando as suas crenças, né?" e ela respondeu "é verdade... é porque eu sou evangélica e ai eu sempre tive aquela percepção... sobre esse tipo de relacionamento" – "mais por ser evangélica do que por você ter um sentimento contra o homossexual?", indagou o professor.

"Porque assim, professor, eu fui criada numa religião... ai isso ta indo contra os meus... é... é difícil explicar... porque você ter uma coisa e explicar outra coisa... Eu fico com medo de ser constrangida quando eu estiver lá na frente. Alguém falar "mas você é evangélica e ta defendendo isso! Não pode!". O professor questionou "Mas quem vai falar isso?". Eu já discuti com um monte de colega meu aqui na sala "mas você vai defender isso mesmo? E eu disse "mas eu tenho que defender o meu trabalho", disse Clara. O professor reforçou "o aluno que te constranger vai ficar com zero e período que vem vai ter que fazer novamente". "Será? Eu to com medo, diz clara". O professor falou "com certeza! Primeiro que a gente está defendendo ideias... e essas ideias fazem com que a gente reestruture nossos valores... mas me fala ai o nome desses colegas (risos)" – "Não não, mas eles falam assim... "você conhece a palavra e vai defender algo que é errado"... e eu tenho medo", disse clara.

O professor falou "Se formos seguir a Bíblia ao pé da letra vamos seguir também o que diz ' Mulheres, sujeitem-se a seus maridos, como convém a quem está no Senhor'? Porque é fácil escolher qual versículo seguir né... O meu orientando de TCC está fazendo um trabalho sobre gênero e ele traz um texto da Bíblia que mostra a visão de gênero bem cristalizada... o homem é para atividade de trabalho e mulher para atividade doméstica. Se for pra seguir... o que vocês estão fazendo aqui? (Tempo de silêncio)".

"É verdade... na Bíblia bem diz isso... que o homem serve para arar a terra e a mulher para parir", afirmou clara. "Então amanhã... todas trancando a faculdade, beleza? (risos)" e Clara disse "Não professor... o senhor vai me ajudar na hora... se alguém me constranger... porque eu vou defender o meu trabalho!". "Daqui a pouco a igreja vai repensar a questão e você vai ver que ficou em prol de uma religião... indo contra os homossexuais... olha em termos de igreja católica... o Papa já está contribuindo para repensar isso... depois tenho certeza que as evangélicas vão repensar também. Acima de tudo Deus é amor e instrui a amar o outro e não a amar o outro apenas se ele não for gay".

Em seguida a conversa tomou rumos sobre pensar a sexualidade a partir da genética – "eu tava vendo lá professor... estudando pra fazer o trabalho que a sexualidade é algo também genético". Jorge riu e disse " é genético" com tom de deboche. E clara defende "tem um artigo que diz... eu acho que vou fazer um panfleto pra conscientizar", afirmou Clara. O professor questiona se o fato de ser genético ajudaria a suavizar críticas religiosas e clara afirmou que sim. Em seguida o professor perguntou se Jorge também é evangélico e ele respondeu "mais ou menos... já fui um tempo, mas ando repensando... lendo a Bíblia pra ver que posição que eu tomo... porque ser evangélico sem ler a Bíblia não dá também.

Clara disse "professor... eu tava lendo também sobre as doenças sexualmente transmissíveis e tem artigos que dizem que as doenças não foram transmitidas pelo homossexual... igual a AIDS". "Essa é a aula de hoje", afirmiu o professor.

Jorge volta a provocar (áudio baixo) e o professor perguntou “Se sexo é genético? Por que a sexualidade não pode ter fatores genéticos?” E Jorge responde que envolve fatores sociais. – “mas por envolver fatores sociais não pode existir componente genético? Tudo é social?” e o estudante afirmou achar estranho nascer querendo pessoas do mesmo sexo. O professor continuou a instigar Jorge “Mas vamos lá... não é nascer querendo... mas quando você, pela primeira vez, percebeu a sua sexualidade aflorando... vamos lá... você não nasceu com pelos... mas com uns 12 anos começou a ter... por não ter nascido com ele, ele deixa de ser genético? Então vamos lá... com 12 anos você começou a se interessar por outras pessoas... foi por homem ou por mulher?”. “por mulher”, responde Jorge – “Beleza... por que não poderia ser genético?” Jorge diz que o comportamento humano envolve vários fatores e o professor concordou:“Então você concorda comigo que envolve outra coisa (falando sobre fatores sociais)... mas você concorda que também pode ter fatores genéticos?”

– “pode ter algo que influencia, mas não diretamente... porque falar que é genético... é como se a gente fosse preso e é uma ‘opção sexua’l”, afirmou Jorge. O professor discordou e indagou: “Se você tiver que se relacionar com um homem... você não vai querer porque não é por homens que você se atrai ou você acha que se a sociedade permitisse você gostaria?”

O estudante disse que não sente atração por homens e o professor questiona “por que então, é tão difícil aceitar que outras pessoas gostem de algo diferente da gente? E que não queiram mudar... ainda digo mais... acho que tem mais homossexual bem resolvido do que heterossexual bem resolvido, porque a sociedade impõe um padrão de heterossexualidade... então muito homossexual começa com a pessoa do sexo oposto e percebe que não atrai... mas você já se relacionou com um homem? Então você tem certeza? Não... mas vamos lá... precisa que você se relacione pra saber que você não gostaria de se relacionar com homens? Então... por que há uma cobrança para que todos sintam atração pela mesma coisa? Se é um fator unicamente social, eu posso afirmar que, se a sociedade fosse outra você gostaria de se relacionar com homens. Mas, agora pensando além. Se é um fator apenas social, por que homossexuais enfrentam a sociedade para se relacionarem com pessoas do mesmo sexo? Só por um desejo de ir contra a sociedade? Você não acha que pode ter algo além?”. Jorge afirma que não gostaria de se relacionar com homens nem se a sociedade fosse construída de outra maneira e o professor encerra a discussão afirmando que “então não é um fator puramente social, não é opção”.

Após essa conversa iniciou-se a aula com a presença de Carolina, Ângela, Liz, Clara, Renata, Clara, Jorge, Renata, Isabel Rafaela, Acácia, Beatriz e Ana.

8.1- Sensibilização

O momento de sensibilização iniciou com a leitura do texto “Propagar o homossexualismo e disseminar AIDS”, em seguida, o professor projetou a imagem de um travesti em uma rua à noite, questionando se a pessoa, para o estereótipo traçado, possui AIDS ou não. “Sim”, foi a resposta. “Mais por conta do trabalho dela”, disse Ana. E Jorge questionou “E qual é o trabalho dela?”; Beatriz afirmou “é prostituta”, e Ângela provoca “não... ela pode estar vindo da academia”.

Em seguida o professor passou imagem de um travesti em casa. Ana afirmou que “é difícil dizer”, algumas pessoas afirmaram que não (dificuldade de distinguir vozes). A terceira imagem exibida foi a de casal formado por pessoas de sexos opostos, gerando consenso com um “não” para a presença de HIV em algum dos membros do casal. A terceira imagem foi a de um casal formado por pessoas do mesmo sexo: A turma diz “não” e Ana fala “gente, vamos ser sinceros” e, rapidamente a resposta foi “sim”, indicando uma mudança de opinião.

A quarta imagem foi a de um casal formado por pessoas do sexo oposto em ambiente de festa, o que gerou grande discordância sobre o HIV. A quinta imagem, de

um casal de pessoas do mesmo sexo em ambiente de festa, gerou risadas e Lara disse “Primeira impressão é que os dois têm, aquele lá do fundo tem... todo mundo. Há risadas e um consenso sobre o casal ser HIV positivo.

O professor informou à turma que todas as fotos foram retiradas da internet e, por isso, ele não faz idéia se alguém era ou não infectado com o vírus HIV. “Um negócio é que não podemos afirmar, de jeito nenhum, se uma pessoa possui ou não o vírus... mas existe um estereótipo de que o homossexual Gays, Lesbicas, Travestis, Transsexuais... adquirirem HIV... Outra coisa que foi possível perceber é que a turma indicou alguns lugares mais suscetíveis de possuírem pessoas infectadas... sinto informar que algumas prostitutas se cuidam muito mais do que outras pessoas que nunca nem fizeram exame de HIV”.

Carolina interrompeu e disse que fez, no primeiro período, um trabalho sobre HIV e, ao questionar se as pessoas faziam testes periódicos, constatou que nenhuma das entrevistadas fez. “Muitas pessoas perguntaram se Aids era bactéria... então, dentro da universidade... muita gente não tem consciência”. “É importante que a gente use essa dinâmica para repensar nossas representações sobre a pessoa com HIV, desfazer estereótipos... É importante que a gente, como professor, não caia nessa idéia de que AIDS está ligada à homossexualidade e a freqüentar alguns espaços... esses casos fazem com que travestis –como o que eu mostrei – tenha dificuldade de ter outra vida que não a prostituição [...] o que é importante pra gente é conseguir relacionar essa discussão sobre estereótipos com um conteúdo de ciência por isso iremos para nossa próxima etapa. O aprofundamento com o conteúdo científico”.

8.2- Aprofundamento

O texto de aprofundamento foi lido e Rafaela iniciou dizendo “ele reforça o que já vimos no início... reformular nossos estereótipos, porque não é só o fato de ser homossexual que vai dizer que você tem AIDS”. Em seguida o professor perguntou as formas de transmissão do vírus HIV e os estudantes debateram sobre o conteúdo do texto. Além disso, falou-se sobre as diversas campanhas da mídia que contribuíram para a perpetuação do estereótipo que relaciona o vírus HIV à sexualidade. Também foi falado sobre os dados apresentados pelo texto. sobre o filme “Clube de compras Dallas” sobre o estereótipo de Homossexualidade relacionada à promiscuidade.

8.3 – Celebração

O professor exibiu imagens do artista John Santangelo de pessoas HIV positivo em situações cotidianas, possibilitando mais reflexões sobres os estereótipos construídos.

8.4- Compromisso

Assim, o professor pediu “uma aula, pensada para o Ensino básico, voltada para a ciência de vocês e que possa trabalhar a questão da sexualidade”

Após a entrega dos trabalhos foi possível perceber planejamentos de ensino-aprendizagem como os de Jorge e Soraia que buscaram a relação com a genética, porém, ele focou no sexo “xx e xy” e não em sexualidade. Nem a estudante Renata nem Clara apresentaram material que relacionasse a sexualidade no ensino de Ciências.

Já Lara, Fernanda e Isabel buscaram relacionar o ensino da Química a partir de Hormônios que contribuem para a modificação do corpo do travesti. “Esses agentes são dioxinas como os policlorobifenitos ou bifenilas policlorinados. Diante dessa pesquisa trabalharia com os alunos em uma aula sobre nomenclatura e discutiria sobre homossexualidade”, disse Lara.

Acácia disse: “Como futuros docentes, não podemos focar apenas no conteúdo e no livro didático, mas devemos trabalhar de forma contextualizada. Por exemplo, ao trabalhar Reprodução Humana é possível discutir sobre questões relacionadas à homossexualidade e homofobia. Seria interessante fazer perguntas

como i) você convive com homossexuais; ii) qual seria a sua reação se descobrisse que um amigo ou familiar é homossexual?; iii) você se aceita como homossexual?; iv) já sofreu algum preconceito?; v) você acha que ser homossexual é uma questão biológica ou social? – Diante dessas questões iremos promover uma discussão e reflexão sobre gênero e sexualidade, para formar sujeitos que respeitem e aceitem a si. Essas discussões são necessárias pois contribuem para o empoderamento do homossexual como pessoa e cidadão com direitos e deveres".

Ana fez uma critica aos conteúdos abordados "quando se trabalha sexualidade é importante que sejam abordados outros aspectos além dos anatômicos e do desempenho das funções. Pois foi possível perceber nos livros didáticos utilizados para a elaboração desse trabalho que quase se fala em sexualidade são abordados apenas os órgãos sexuais, masculino e feminino, suas características morfológicas, os hormônios secretados por glândulas e os hormônios responsáveis por determinadas características [...] para ser abordada a sexualidade dentro do conteúdo, poderia ser proposto sobre a aula, um diálogo que abrangesse também essas questões de como alguém se identifica com a sexualidade, não só as características físicas e funcionais".

Por fim, Raquel também citou uma aula de biologia sobre reprodução, porém, o desenvolvimento de sua aula envolve uma discussão sobre formação da família. "Sabemos que, de acordo com a natureza, para nascer um novo indivíduo, na reprodução sexuada, necessita-se de um macho e de uma fêmea. De forma geral, esta teoria fundamenta o termo e a organização hierárquica da família, mas mediante o que observamos no dia-a-dia, uma família só pode ser formada por homem e mulher? Uma família pode ser formada por indivíduos do mesmo sexo?

Para enfatizar esse assunto será entregue aos alunos uma fala do Rap Rico Dalasam, 'Tenho orgulho de ser negro, isso você vai construindo dia após dia. Depois construí o orgulho de ser gay. Precisamos construir e estabelecer esse novo senso para que a vida seja mais prática para um monte de gente. O rap, o hip-hop são fotos 3x4 da cultura brasileira. Como em qualquer outro meio, têm pessoas a serem educadas a aprender a lidar com a diversidade. Minhas letras falam de aceitação. Quando falo de amor, falo de amor entre dois caras'. Para finalizar, com os alunos sentados em um grande círculo. Será realizada uma discussão sobre o tema e reflexões sobre a família".

E9 – Aula 9, CTS-ARTE

A aula sobre CTS-ARTE não seguiu a estratégia de oficinas pedagógicas, como as demais aulas do curso. Ela se propôs como uma aula expositiva que abriu espaço para os estudantes questionarem sobre a estratégia e outros pontos levantados pelo professor. Assim, nessa descrição levantaremos os principais pontos discutidos durante as aulas.

O Professor iniciou com a tentativa de estabelecer com os estudantes reflexões sobre as diversas relações entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade. Em seguida, o professor apresenta as contribuições da Educação me artes para pensar essa relação CTS.

> "Essa abordagem CTS-ARTE busca transcender à utilização da Arte nas aulas de ciência apenas como uma motivação proporcionada pelo trabalho artístico. Utilizamos a Arte na intenção de proporcionar discussões de caráter político, social, ambiental, ideológico e que também permita o diálogo entre as diferentes culturas. [...] A estratégia CTS-ARTE buscam tanto partir do cotidiano do aluno, por compreender que é necessário valorizar questões nele inseridos, como introduzir elementos de Belas artes ou da Arte Popular, para que o estudante vá além de seu próprio cotidiano e conheça outros tipos de produção de conhecimento e expressão humana. Dessa forma, argumentamos que o termo CTS-ARTE é fundamental para a construção dos sentidos que conduzem à prática elaborada em nosso contexto de trabalho, além de permitir que essa prática adquira novos sentidos em outros grupos que busquem fazer um trabalho semelhante ou apoderem-se dessa estratégia didática. [...] Algumas etapas indicadas pela seta compõem nossa estratégia: 1) é escolhido um tema social a partir de uma relação com a Arte; 2) uma tecnologia é introduzida; 3) estuda-se a ciência e sua relação com tecnologia e sociedade; 4) a questão social é rediscutida; 5) é proposto aos estudantes que elaborem um produto final científico-artístico (OLIVEIRA, 2014).

Após a discussão teórica sobre a estratégia e das diversas etapas a compõe, foi apresentada a tabela elaborada por Salgado e Oliveira (2015) a partir de Queiroz e Oliveira (2013). Dessa forma, o novo modelo de projeto buscou substituir Objetivos epistemológicos por Perspectiva de Direitos Humanos, além disso, é adicionado o conteúdo científico e enfoque científico como busca pela elaboração dos planejamentos de ensino-aprendizagem que dialoguem Educação em Direitos Humanos com Educação em Ciências.

Por fim, foram apresentados, aos estudantes, projetos feitos anteriormente como o projeto Estação de Tratamento de Esgoto a partir da poesia de João Batista Melo (ALMEIDA et. al. 2014), Vik Muniz e o Lixo extraordinário (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2012) e os projetos "Comunidades Tradicionais de Pescadores e Produção de Biodiesel a partir do Óleo de Fritura" e "Radioatividade e Memória" (Salgado e Oliveira, 2014)

Ao fim da aula, como compromisso o professor pediu para que os estudantes pesquisassem com os pais e avós, ou conhecidos mais idosos sobre saberes populares "receitas, crenças populares, etc." e trouxessem na próxima aula. Esses saberes trazidos darão início à última oficina do módulo, "O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos".

E10 – Aula 10, oficina "O diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos".

10.1 – Sensibilização

A aula foi iniciada com o professor pedindo que os estudantes escrevessem, no quadro negro, os saberes populares trazidos de casa. O primeiro foi apresentado por Regina "Quando há raios é bom para as plantas – isso é um saber popular e depois que pesquisaram eles viram que tem o ciclo do Nitrogênio"; Clara falou sobre a carne seca, disse que "conserva porque as células"... O professor interrompeu e questionou "mas o açougueiro não fala células... isso". Lara disse "tomar água com cinza para acabar a azia" e a turma ri.

Em seguida uma estudante (não reconheci a voz) exclamou "Ahh.. é básico!". Isabel trouxe "chá de boldo com casca de banana para dor de barriga", Carla disse "toalha embebida em água morna é bom pra cólica"; Jorge trouxe "Lua certa pra plantar mandioca"; surgiu também os saberes "cortar cabelo na lua crescente"; "suco de mastruz com sal pra cicatrizar", por Acácia. (Em seguida o áudio fica muito ruim... todos querem falar ao mesmo tempo e apresentarem os saberes que trouxeram). O professor tomou a palavra: "podemos ver que tem alguns saberes relacionados à saúde. E me digam... esse saber popular se sustenta cientificamente?". Lara explicou que sim e citou as reações químicas envolvidas. Em seguida, o professor indagou "necessariamente algo fica melhor porque é comprovado pela ciência?... agora esse outro... Limpar tacho com limão?". Ana disse que o tacho é feito de cobre e o limão é ácido. "Chá de boldo com casca de laranja, a cinza, a toalha molhada para cólica, sumo de mastruz...fita vermelha pra evitar quebrando todos esses têm a ver com saúde. Os outros saberes têm a ver com o que? Algo místico... como ganhar dinheiro comendo romã... Agora... também tem saberes do campo educativo que tentam uma coerção da pessoas 'olha... tem que virar o chinelo pra mãe não morrer...'".

Ana contou que a sua avó não deixava comer duas carnes juntas porque fazia mal e morria – "só que assim... eu acho que ela não deixava porque a gente era bem pobre".

"O que esses conhecimentos diferem do conhecimento científico?", perguntou o professor. – "o conhecimento científico tem toda uma metodologia", diz Isabel . Lara disse que "o saber popular pode ser mudado". Com isso o professor questionou se o saber científico é imutável e, após refletir Lara recuou em sua afirmação. Em seguida ela afirmou "eu acho que o saber popular é próprio de cada cultura"; E o professor questionou "mas ciência não é uma cultura?".

"Ciência tem algo de laboratorial, disse Jorge. O professor pegou um sabão de coco de babaçu, trazido por Lara e pergunta "isso não tem nada de laboratorial? Então... o que difere um saber popular de um saber científico?". Isabel disse que o saber científico se comprova e o professor questiona "mas quando tomamos água de cinza e ela dá certo, não é uma comprovação? Por tentativa e erro, mas não é uma comprovação?"... Isabel trouxe a experiência sobre o trabalho que estavam elaborando para o final da disciplina "Olha... fazendo o sabão... com a ciência a gente pensou em várias medidas de quantidade... mas pela receita popular também... só eram medidas diferentes". Acácia disse que o saber científico tem um estudo prévio... "ele é comprovado cientificamente / não/ " em seguida ela se confundiu e não conseguiu explicar. Jorge voltou sua fala e disse que um saber popular pode se tornar científico. Assim, o professor fez outro questionamento: "Agora a segunda pergunta... a explicação científica é mais válida que a popular? O saber científico é superior?".

Acácia falou "assim, não sei se é superior, mas a ciência se acha superior ao saber popular" e o professor questionou "todos concordam? E vocês vão dar aula de... Ciências... então... uma postura de um professor que pense Direitos Humanos na aula de Ciências... vai buscar o que ? Dar voz aos saberes populares... romper com uma falsa hierarquização... porque dar voz aos saberes populares é dar voz ao povo que produz aquele saber".

Raquel afirmou que “A partir do século XIX o conhecimento científico foi tomado como verdadeiro, por um bom tempo. Só que não é... porque ele também muda. A partir dessa introdução o professor iniciou o momento de aprofundamento com o texto “Saberes tradicionais e saberes científicos: um território de disputas”

10.2- Aprofundamento

Durante os momentos de discussão Acácia trouxe uma leitura diferente sobre os saberes populares “pra quem pratica aquilo que é saber popular acha válido aquele saber”; Raquel falou sobre a questão da farmacologia, presente no texto, já Isabel ressaltou o ponto de sobre empoderar os grupos sociais detentores de alguns saberes populares. Raquel retomou a fala e lembrou aos colegas de uma palestra com dois professores da instituição que trabalham com plantas medicinais, recordando que, durante o evento, eles afirmaram que as pessoas que fazem esse tipo de trabalho estão sendo deixadas de lado no meio científico. O professor trouxe novamente a questão “Reparem que a autora citada muda... antes ela chama de saberes tradicionais e depois ela chama de Ciências tradicionais... reparem também que a autora citada diz que há um senso comum achando que os saberes tradicionais não mudam... mas eles se modificam, talvez não na mesma velocidade que o saber científico, mas se modificam também. Então... questionando ‘o que as Ciências tradicionais aportam às Ciências?’ ela traz o campo da farmacologia e apresenta o território de disputas existente na Natureza dessas Ciências... Então... é um pouco consenso na área de Educação em Ciências que os estudantes devem compreender a natureza das Ciências e... não se entende esse modo de fazer Ciência se deixamos de lado a sua relação com as Ciências tradicionais... então quero que vocês falem para mim sobre a parte do texto que diz “a partir de 1992 a ONU passa a considerar importante os saberes tradicionais”.

Ana disse que “empoderar os saberes populares é uma forma de preservar a cultura”; Acácia afirmou que “a cultura indígena... ela tem a forma dela e empoderar essa ciência tradicional é não querer acabar com aquela cultura”. Lara: “eles falam que essa preservação dos saberes é para um bem planetário... mas ai também tem aquilo... quem vai ter acesso a esses saberes? Só a indústria? Se não são todos que têm acesso a isso, não é um bem planetário”; e Acácia retomou “levando para meu trabalho “tem muita gente da minha cidade... eu era contra... meu pai, toma uns banhos... é que eu não acreditava que ia dar certo... é que assim... muitos desses saberes... por um lado funcionam... mas se a pessoa for alérgica a alguma planta, pode fazer mal, mas a minha família... gente de cidade pequena usa bastantes”; Clara afirmou que tomou uma garrafada com várias ervas e que isso deu certo. Já Raquel retomou a fala de Lara e disse: “o que eu percebi no texto é que no caso a ONU reconheceu, mas para mim não foi bem empoderamento... porque fala assim ‘papel vital ao meio ambiente e ao desenvolvimento’... eu acho que nessa questão assim... justamente reconheceu... mas no final do texto fala sobre as patentes, então eu acho que foi um reconhecimento mais voltado para o lado econômico”.

O professor: “não podemos deixar de lado as questões políticas que estão por trás do reconhecimento de um determinado saber, como por exemplo a questão das patentes... essas patentes rendem muita grana pra indústria... imagina quanto a indústria lucrou com o joá (apresentado no texto)... e esse saber era pertencente a quem? Então esse é um campo da Bioética que a gente deve começar a pensar... esse saber pertence ao povo, ao Estado ou a indústria?”. Isabel citou sobre patentes e Ana, aproveitando o tema, reforçou “O problema é que muitas vezes a indústria acaba patenteando coisas que nem são deles... é como se eles dissessem ‘daqui pra frente deixa comigo’.”

10.3- Celebração

Isabel falou sobre o cacau, a sua importância para o Brasil e como as indústrias pegam o cacau e utilizam em seus produtos – “Tem um baiano que fala

muito sobre cacau... Jorge Amado... mas a aula de hoje não é sobre Jorge Amado... ou melhor... é sobre um Jorge Amado... é sobre um Jorge Amado moçambicano, é sobre um autor que tem um olhar muito similar ao de Jorge Amado... Jorge Amado escrevia sobre as minorias e Mia Couto também... Mia Couto busca escrever sobre aqueles que são invisibilizados", disse o professor ao introduzir o pedido de leitura do conto "O Adeus da sombra" – momento de celebração da Oficina. Assim, o professor pede que, na folha que foi entregue, os estudantes tentem direcionar a leitura do texto a partir das discussões que foram feitas anteriormente.

A relação estabelecida pelos estudantes a partir do texto pode ser entendida a partir de dois eixos que se referem à natureza das Ciências: a) a relação entre Ciências tradicionais e contemporâneas; b) Ciências como território de disputa socioeconômica.

O eixo "A relação entre as Ciências tradicionais e contemporâneas" traz a fala de Lara: "Na frase 'a vizinha tinha razões de sua lúcida ignorância' podemos perceber que o saber científico busca se consolidar hegemonicamente em uma tentativa de fazer-se universal, enquanto o saber popular, local". Ana traz o trecho "mas o senhor sai do jardim pra entrar no capim" e destaca que "o personagem coloca os saberes como muito distintos, de forma até a fazer uma crítica ao comportamento dos pesquisadores". Raquel destaca que "podemos perceber que quem está envolvido no mundo científico e considera somente esse tipo de conhecimento verdadeiro acaba meio que desfavorecendo outras formas de saber" e, para isso, ela destaca o trecho "Ela se despediu com tantos olhos que me doeu essa injustiça: haver, nesta vida, quem tanto precise dos alheios favores". O eixo "Ciências como território de disputa socioeconômica" traz a fala de Ana: "No trecho 'Que pensa você descobrir lá, na analfabeta mata: a cura da SIDA?', mostrando que o conhecimento das matas é considerado inferior aos conhecimentos do laboratório – assim, essa inferioridade é dada pela relação custo benefício que dificultaria a obtenção de lucros pelas grandes empresas. Raquel traz o trecho "agora não há mais tempo. "É que nos levaram tudo, esses que vem da cidade cortam tudo, nem raízes nos deixam" e afirma que "podemos refletir sobre o uso desenfreado dos recursos naturais sem a preocupação de sua conservação. Soraia traz o trecho "porém, a autora destaca que o "x" da questão é o lucro", presente no texto de aprofundamento associado ao trecho "É que nos levaram tudo...", afirmando que "É possível notar que o trecho 1 se relaciona com o trecho 2, no sentido de que as industrias estão levando plantas em grandes quantidades e, muitas vezes, gerando sua escassez, visando apenas o lucro com essa atividade. "Como consequência há uma perda para sempre das características dessa região"; o mesmo trecho citado por Lara com os dizeres "Esse trecho nos remete à idéia de que, se interessam apenas por patentes, na industria. É uma questão de lucro"; Fernanda, por fim cita o trecho "Esta viagem será a última. Meu trabalho não poderá continuar" e afirma "Nesse trecho é possível perceber que o uso de produtos naturais não são tão lucrativos quanto produzir substância sintéticas, com isso, as plantas perderam parte do seu valor econômico na produção dos fármacos".

10.4- Compromisso

Por fim, como compromisso, o professor pediu que os estudantes elaborassem narrativas que envolvesse saberes tradicionais e saberes científicos.

O texto produzido por Ana, "Realidades diferentes" trouxe o diálogo de um Engenheiro Agrônomo e de um camponês: "– O que aconteceu, Zé? Por que não plantou a mandioca ainda?; E o camponês muito sereno responde; - ahh doutor, não deu não, eu só vou plantar na lua boa. Se Eu plantar agora num vinga não, vai ser tempo perdido!; O técnico muito enfurecido, pois precisa cumprir metas, esbraveja; - Isso é bobagem, Zé. Lua boa ou ruim não irá fazer a menor diferença. Pois tudo que você precisa eu trago na minha caminhonete, assim você vai produzir muito e ganhar muito dinheiro. Ao ouvir o agrônomo, Zé para, pensa um pouco e, com tom

entristecido lhe responde. – doutor! O senhor que me desculpe, mas eu não quero ganhar mutio dinheiro não. Quero apenas sustentar meus filhos. E foi olhando pra lua nessa vida inteira que eu consegui botar comida na mesa. Esse jeito de cultivar a terra aprendi com meu pai, meu pai com meu avô... é uma tradição de família. Nós tem amor pela terra, doutor! Nós somos diferente do povo sabido da cidade. Para eles a terra é mercadoria, para nós é só para o sustento. Eu sou feliz assim, doutor! Após ouvir o camponês o agrônomo sem alternativa retruca. – Zé, infelizmente eu vou ser obrigado a tirar seu nome do projeto, pois já percebi que você é retrogrado. Você nunca vai ser um fazendeiro de sucesso com essas crendices bobas! E assim, o agrônomo entra em sua caminhonete e vai embora, pensando em ter perdido muito tempo com aquele camponês". Jorge traz em seu texto "o homem moderno não costuma respeitar o sagrado, ele viola e profana locais santos para povos de cultura diferente, pois são filhos de uma sociedade cientificista. Muitos carregam consigo a ideologia cética de que o divino do outro não há valor algum."

O texto de Lara, intitulado "Pinturas de um povo" trouxe uma narrativa em primeira pessoa onde o participante principal vai a uma aldeia dos Karajá de Xambioá, localizada em Santa fé do Araguaia. "Chegando na aldeia fui recebida pelo cacique que me dera algumas orientações... continuei minha pesquisa. Estava curiosa por saber de que eram feita aquelas pinturas e sua composição [...] Me deixei levar pelas novidades e esqueci aquela brincadeira de criança. Porém quando quis saber sobre a composição daquelas tintas que faziam pinturas corporais, ouvi... – jenipapo, urucum, entre outros. Me disseram que o Jenipapo – fruto do cerrado – produz uma tinta que, uma vez na pele, demora uma semana é sair e do Urucum é retirado uma tinta vermelha... diante disso pensei na composição química dessas substâncias [...] essas substâncias são muito importantes para a indústria, na fabricação de corantes, tintas, maquiagens e tinturas de cabelo. Pensei em voz alta... e o cacique me tirou dos meus pensamentos dizendo: - Para nós, esse fruto significa muito mais – depois de uma pausa, continuou. Podemos expressar beleza, nos proteger dos raios solares e picadas de insetos, nossas celebrações... elas também são presentes. Percebi que o que eu buscava estava se tornando sem valor diante daqueles inúmeros significados que aquelas tintas tinham para aquela cultura".

A estudante Raquel fez um texto chamado "Ouro vermelho" e Acácia, "o poder das plantas: saberes populares e científicos", ambos buscando o diálogo entre os saberes tradicionais e científicos. A estudante Raquel buscou dar destaque ao óleo de buriti, já a estudante Acácia trouxe o capacidade medicinal de algumas ervas.

E11- A descrição das apresentações sobre os planejamentos de ensino-aprendizagem solicitados como trabalho final da disciplina

Nesse momento faz-se necessária o relato das apresentações dos planejamentos, amparado por uma transcrição das falas, assim como já foi feito nas seções anteriores, entretanto foi escolhida a divisão entre o relato das aulas e o relato das apresentações para ampliar a capacidade de reflexão sobre a fala dos estudantes e o seu posicionamento diante dos temas. No primeiro momento, durante as oficinas, os estudantes, além de não terem pesquisado sobre cada tema, não eram os detentores do controle da fala sobre o tópico. Nesse momento os estudantes assumem de forma mais incisiva o protagonismo da sala de aula.

11.1- Saberes tradicionais x saberes científicos – trabalho de Lara, Isabel e Raquel

As estudantes preparam uma mesa com sabão, óleo de coco e soda cáustica e a fala iniciou-se com Lara "A nossa proposta foi trabalhar a relação entre os saberes científicos e tradicionais sob uma perspectiva de Direitos Humanos e que esses dois conhecimentos pudessem andar lado a lado na escola. Seria muito interessante se esses dois saberes pudessem ser trabalhados no ambiente escolar. O título é "Diálogos entre saberes tradicionais e científicos através da produção de sabão de coco de babaçu" – nós buscamos trazer as quebradeiras de coco e por isso não especificamos a região, porque elas estão presentes no Maranhão, Tocantins, aqui em Babaçulandia tem muito... no Piauí também tem... então não especificamos a região, porque são os mesmos conceitos trabalhados por elas. Como nossa perspectiva foi CTS-ARTE, nós trouxemos essas telas. Ai tem imagens que retratam o dia-a-dia das quebradeiras de coco... olha o machadinho q elas usam e o coco quebrado na cestinha. A nossa arte escolhida foi um poema que fizemos intitulado "o Babaçu"

Da palmeira imponente/ Abundante no norte e,/ Mais escassa no sul/ É que vem o BABAÇU/ Fruto ainda de pouco valor/ Em alguns cantos do mundo/ Más que no norte/ É uma riqueza ENORME./ *Nas mãos de mulheres brasileiras/ Esse fruto grosseiro/ Vira arte e cheiro/ E vida, vida às QUEBRADEIRAS./ Mulheres guerreiras/ Mulheres quebradeiras/ Que fazem do babaçu/Seu sustento, seu norte, seu SUL/ Desde criança aprendem o oficio/ Às vezes um sacrifício/ Largam escola, largam tudo e sustentam o lar/ Com essa forma de TRABALHAR./ Do coco, tiram o azeite/ Que torna razão/ Pra muita invenção/ Pra comida e pro SABÃO./ Quebrar o coco não é fácil não/ As mãos calejadas da lida/ Já não escondem a dor/ Que trazem no CORAÇÃO./No sorriso o orgulho/De com seu trabalho/ Conseguirem um futuro/ Mulheres, MULHERES ESQUECIDAS*

Bom... que que a gente quis trazer com esse poema... além de trazer um pouco do cotidiano dessas mulheres, trouxemos a questão social e a ciência que é a produção da comida, de sabão que elas produzem... A social, porque ela tem uma cultura... mas como eu falo no final, elas são mulheres esquecidas porque elas são deixas de lado. Estão fazendo o trabalho delas muito bem, mas não são citadas. Muitas vezes são realmente esquecidas pela sociedade".

Em seguida Raquel assumiu a fala e disse que o intuito do vídeo é trabalhar os diferentes saberes com o empoderamento das quebradeiras de coco. "Então... igual o professor falou, elas não usam essa linguagem tão científica e nós fizemos o vídeo para mostrar isso... No caso a forma tradicional... usa-se soda cáustica, óleo de coco de babaçu, uns palitos de madeira que no caso elas usam umas colheres enormes... vasilha de plástico e a xícara, que no caso foram os materiais que nós utilizamos pra fazer de forma tradicional. Nós também fizemos essa metodologia no laboratório para mostrar as diferenças entre o científico e o popular. Na vasilha coloca mais ou menos 30g de soda cáustica... ai depois adiciona-se mais ou menos 100g de água –porque lá elas fazem tudo no olhómetro mesmo... elas já sabem a receita de cor. Com o palito vai mexendo por 20 minutos... só que assim... é 20 minutos porque é essa quantidade

que nós fizemos, porque lá elas fazem tachos enormes e demora muito mais... as vezes passa o dia todinho fazendo sabão. E a quantidade de água é a mesma quantidade de sabão" // é importante deixar esfriar para jogar o óleo, diz Isabel. Raquel retoma. "A medida que vai colocando... porque acontece uma reação // uma reação exotérmica... você pode pegar na vasilha, diz Isabel. Raquel retoma, corta Isabel e diz "mas nós vamos deixar isso para o próximo, porque é o científico. "Ai depois de mexer deixa descansar, porque endurece e vira o sabão... ai o método científico". O professor corta e diz "a linguagem né" e Raquel concorda "Isso, a linguagem científica". No caso, materiais e ingredientes "NaOH 90%, 50ml de água destilada, o óleo de coco de babaçu... assim, depois que o vídeo já estava elaborado a gente pensou que poderia colocar o nome científico"

O professor disse "o nome científico, a estrutura... tudo isso é coisa para se pensar"

Raquel retomou: "Bastão de vidro, béquer, balão volumétrico, a balança... que é essencial para ter a medida exata né... a quantidade exata... o video de relógio e a espátula de alumínio que é usada para fazer a medição na balança. Ai a metodologia... ai vocês já perceberam né... no outro era modo de preparo... nesse é metodologia. Prepara uma solução,né... primeiramente 30% de NaOH... primeiramente tara a balança, né. Ai agora ela vai pesar 15g de NaOH. Após pesar... ai tem toda a técnica com o bastão de vidro... ai mexa bem a solução até que fique transparente e completa até atingir o menisco... depois vai homogeneizar a solução..... bom, ai no caso preparando o sabão no béquer e lentamente, com o bastão de vidro vai colocando o óleo e adicionando a solução. A medida que vai acrescentando a solução vai mexendo. Ao terminar de misturar a solução no óleo... vai mexer bem por alguns minutos e esperar durante algumas horas até endurecer... onde temos o sabão. O que chama atenção é o que? É a mesma técnica... só que com metodologias diferentes na questão da linguagem e pudemos observar que tivemos o mesmo resultado. Nós não sabemos mais qual é feito no laboratório e qual é feito em casa".

Isabel tomou a fala e disse "O conteúdo de ciência que podemos abordar é o conteúdo de ácidos e bases... é importante estar fazendo esse diálogo na hora que estiver abordando o conteúdo"

Lara disse que "uma coisa que é importante destacar e que não foi falado... é que a pesar de serem formas diferentes de serem feitas, elas apresentam a mesma proporção. A mesma proporção de água, de soda... por mais que elas não tenha o conhecimento dito científico, da forma delas elas conseguem aplicar"

O professor questionou de onde elas pegaram a receita e Lara disse que a avó dela fazia esse sabão, mas que era possível retirar da internet.

Raquel disse "Ai recapitulando o que o professor trabalhou com a gente... eu vou falar um pouco do conceito. Eu trouxe o conceito de Cunha (2007) onde o saber científico busca se consolidar como universal, já o saber tradicional se consolida como saber local... as vezes fica um pouco difícil da gente conceituar de forma clara... de uma forma que não menospreze nenhum dos saberes... só que utilizando esse conceito de cunha fica mais completo. O que eu posso tirar desse conceito? Há muito tempo... a partir de uma determinada década, o saber científico foi dado como verdadeiro e as vezes até acima dos demais saberes... só que a diferença entre eles é uma forma de visão e de conhecimento de mundo que cada pessoa tem. E isso fica bem claro quando a gente vai estudar. A questão do universal... pode até ser relacionado pela questão da metodologia, mas o conhecimento científico é uma coisa mais precisa... eu tenho que ter algo comprovado e com a questão da quantidade x. Igual você pega.. vai fazer um trabalho... que que você vai fazer? Pegar o resultado de diversos trabalhos e comparar. Então... para que tenha uma melhor confiabilidade dos dados há uma necessidade de ser unificado, já o saber tradicional não. Ele é local, tem uma metodologia, mas as vezes não tem tanto essa preocupação assim de medidas exatas e tals. As vezes a Isabel sabe fazer um tipo de pão... ela é do Piauí e eu do Tocantins".

A estudante Raquel trabalhou alguns conceitos sobre Saberes tradicionais e científicos a partir do texto abordado pelo professor em sala durante a aula de mesmo tema. O professor disse que é muito difícil pra gente sair do campo científico porque a escola, desde criancinha nos ensina por conceitos científicos. “então eu considero essa questão, no sentido de rever valores, porque a gente considera SIM o saber científico superior ao saber popular”. Lara afirmou “mas a gente percebe, porque fazendo sabão... quando adicionamos a soda sai um vapor... a gente sai de perto, mas elas também, né. Elas também sabem que a soda... não sabem que acontece isso porque é base, mas sabem que a soda corrói a mão... sabe que pode machucar e não colocam a mão... então a gente consegue perceber isso”.

Raquel disse “já a ciência opera por unidades conceituais... então no sentido assim...” e Lara reforça “no hidróxido de sódio... eu sei que não posso cheirar... eu sei o motivo... o motivo científico, porque é uma base e talz.” Isabel afirmou “sabe o porque do processo de saponificação...”. Raquel deu ênfase “são os mesmos ingredientes, mas a linguagem diferente e o equipamento diferente. Isabel falou que “trabalhar com o saber popular permite trabalhar com a realidade do aluno [...] então é grande a necessidade de estar repensando o saber do currículo de Ciências, porque o saber que compõe o currículo é somente o saber científico e quando apenas se utiliza o saber científico para ser abordado em sala de aula o aluno não facilidade de abordar aquilo que está em seu cotidiano. Dessa forma, quando se trabalha o saber popular, podemos aprender um saber com significado... além disso... na hora que se trabalha com um saber popular você está preservando uma cultura de um determinado grupo social ou comunidade... a importância de estar dando voz [...] assim estamos levando pra sala de aula uma reflexão sobre valores e sobre o desenvolvimento científico”.

Lara,sobre a Educação em Direitos Humanos: “Porque com isso eu vou empoderar os sujeitos e grupos postos historicamente à margem... que é o caso do nosso trabalho, onde nós resolvemos abordar as quebradeiras de coco e o conhecimento q elas desenvolvem. Formar sujeito de direitos porque eu vou formar o meu aluno para agir criticamente em relação à cultura deles e... quando falo sujeito de direitos o aluno vê aquela cultura como a deles... eu posso falar assim?”

O professor: “como eu imagino o sujeito de direitos... quando falamos de cidadania, um determinado autor diz que temos direitos que são garantidos pelo Estado...Não, desculpa. Ele pode ter escrito isso... ele pode ser muito bom... mas é muito ingênuo dizer isso. Por mais que seja garantia do Estado, não temos direitos sem uma luta política e social... onde as pessoas se entendem como participantes daquela sociedade... então formar sujeito de Direitos é fazer o estudante entender-se ativo nessa luta. Podemos ver que as quebradeiras de coco se organizavam em associações... e entender isso é entender que os movimentos estão engajados na validação desse modo de ser no mundo. Ai pensem e me respondam... como, ao fazer isso... vocês vão estar educando para nunca mais?”

Lara responde que “ao trabalhar com as questões culturais... com a cultura delas... a gente propicia ao aluno saber daquela questão e dar significado àquele conhecimento.”

E O professor disse “a gente vai educar para que a as violações não voltem a acontecer e, de certa forma vocês já fazem isso quando empoderam as quebradeiras de coco... porque você está fazendo com que aquelas “mulheres esquecidas” que vocês falam... não sejam mais esquecidas”. Isabel: “é dar voz aos saberes que constituem aquela cultura.

Ana fez um questionamento “eu queria até saber se isso tem a ver com formar sujeito de direitos... uma quebradeira conhecida na região enfrentou conflitos porque os fazendeiros derrubavam o pé de babaçu... Ai dona Raimunda botou arma na mão, juntou com os camponeses e lutou, por isso ficou conhecida a nível nacional... pelo menos nos movimentos sociais. Eu sempre lembro isso... e acho que sempre que ela está sendo citada é um pouco de educar pra nunca mais... porque eu não saberia disso”.

Raquel disse “a partir de que eu sei de todo o sofrimento das quebradeiras de coco, para obter o óleo, a gente... quando for comprar o azeite... a gente não vai reclamar do preço do óleo do babaçu, porque a gente sabe o quanto foi duro para extrair esse óleo”

Lara retomou “A nossa proposta foi trabalhar as quebradeiras de coco... o trabalho delas é um trabalho árduo... é a única fonte de renda dessas mulheres e é um trabalho passado de geração para geração. Elas produzem alimento, farinha, mingal que é usado para alimentação da própria família. As músicas... elas tem musicas, batem tambor, tem cantigas de roda e essas músicas sempre são referentes ao trabalho q elas desenvolvem. Porém... tem a desvalorização, porque elas têm uma baixa produtividade e enfrentam, por isso, barreiras pra produção... não conseguem produzir em larga escala... e muitas vezes o produto q elas fazem não tem o mesmo valor que o produzido industrialmente e tem o selinho lá. [...] outra coisa... elas tem q pagar pra fazendeiro pra entrar no território deles e pegar o coco e quando chega pra ser processado é cada vez mais barato porque não tem valorização dos produtos dela. O trabalho dela é sem valor, porque o mesmo produto em um vidro bonito e com selo... é vendido mais caro”. Raquel, para finalizar, trouxe outros exemplos de trabalhos com saberes populares.

11.2 - Racismo e Questões Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, trabalho de Acácia, Soraia e Rafaela

A estudante Acácia escreveu no quadro “CTS-ARTE/ vídeo de artesanato capim dourado/ Empoderamento de sujeitos e grupos – mostrar os indígenas e quilombolas produzindo artesanato contribui para seu empoderamento./ Sujeitos de Direito – reconhecimento dos direitos a partir de intensas participações sociais/ Educar para nunca mais – para que as violações contra esses povos não mais ocorram./ Conteúdo – morfologia de angiospermas.”

Rafaela introduziu a apresentação dizendo que o trabalho era sobre questões étnico-raciais e o grupo fez uma opção por trabalhar com indígenas da etnia xerente e quilombolas. “mas ai vocês perguntam – por que vocês não falaram só sobre índios ou só sobre quilombolas? Na verdade é porque eles têm uma relação muito grande. No caso dos índios, esse grupo de xerentes... tem uma contribuição muito grande para o artesanato. No caso... foram eles que introduziram esse artesanato com capim doutrado e... a partir daí... foi passando de geração para geração... e agora, tem muito mais comunidade quilombola fazendo o artesanato na região do Jalapão. Por isso essa relação entre Xerente e Quilombola...”

Acácia disse que resolveram trabalhar com indígenas pela grande presença de diversas etnias no estado do Tocantins. “CTS-ARTE Contribui para o empoderamento de sujeitos e grupos minorizados historicamente. No caso a gente escolheu os xerentes e as comunidades quilombola”. Rafaela retomou “É que assim... a gente percebe que... ao longo do tempo o índio é percebido muitas vezes sem religião... tem sua cultura desvalorizada. Eu tava lendo até que muitos religiosos diziam que ele não tinha alma... ai chegavam aqui querendo catequizar”. Acácia disse “Então... eles sempre foram colocados à margem da sociedade... até hoje se referem a eles como ‘sem cultura’.” Rafaela: “Ah... também é importante para a valorização do nosso estado... na região de Palmas é região onde predominam os Xerente e é lá o grande centro de fabricação de artesanato... que é lá do povoado de Mumbuca”.

Acácia: “no caso a CTS-ARTE vai buscar resgatar a memória cultural desses povos, dessa cultura. Então o exemplo que a gente resolveu trabalhar foi o artesanato do capim dourado. Porque o artesanato é como se fosse uma identidade cultural de cada região... o nordeste tem xilografia, cordel, renda, ponto-cruz... aqui tem o artesanato de capim dourado”.

Em seguida o grupo passou um vídeo onde um descendente de Quilombola do povoado de Mumbuca tocava uma viola de Buriti, instrumento fabricado artesanalmente. A música dizia “Meu capim, meu capim dourado que cresceu no campo sem ser semeado...” Rafaela: “não sei se vocês percebem, mas diz que foi a ‘vó miúda que me ensinou’ ... ela é a grande matriarca que disseminou o artesanato na região [...] no caso do vídeo é possível discutir assim... se os alunos sabem a relação existente entre os Xerente e os Quilombolas, se alguém conhece alguma coisa da cultura... porque muitas vezes a gente percebe que é daqui... mas muitas pessoas não sabem. E no caso desses índios, eles são vistos como supérfluos... as pessoas não dão credibilidade a eles. Ai você ta ali... compra um artesanato de capim dourado... mas você não sabe da origem daquele produto. No caso a gente poderia falar da Ciência que é a biologia... o material usado na confecção. É utilizado o capim dourado e no acabamento a fibra do Buriti. Outro ponto é a relação deles comercializarem esse artesanato... porque muita gente pensa assim “não pode vender... não pode comercializar... porque o índio ta mudando a sua cultura e essas questões ai. Porque no caso a gente sabe que a cultura é mutável... não é aquela coisa fixa, então... A gente pode observar aqui...” As estudantes mostraram dois tipos de bijuterias fabricadas por fibras diferentes – a fibra do buriti e a fibra sintética. Acácia mostrou que a fibra mais dourada não é natural . Rafaela disse “e tem aquela questão. Não é só o grupo xerente que faz artesanato... mas foram eles que introduziram no estado”

Acácia disse que comprou uma peça de capim dourado por um preço “bem barato – 8 reais”. O professor questionou o motivo de ela achar barato e a estudante explica que é um preço muito inferior aos preços das lojas que vendem capim dourado. Em seguida iniciou-se uma discussão sobre o preço das peças e a desvalorização da mão de obra do artesão.

Soraia falou que existe uma lei que garante que as peças sejam adquiridas na região. “Muitas vezes tem gente de fora... compra bem baratinho com os indígenas e vendem bem caro”, Rafaela retomou a fala: “se a gente perceber isso aqui é tudo pirata... tem um selo de qualidade que garante a origem do produto e esses aqui não têm”. E Soraia afirmou “pelo que a gente pesquisou e pelo que a g ente leu... o artesanato da região é feito com a fibra do Buriti”.

Carolina citou que em Natal ela viu artesanato de capim dourado e, ao dizer que era um artesanato de seu estado, o vendedor não sabia qual era o estado. Após essa fala Acácia retomou “Então gente, é possível perceber o quanto esse povo é deixado de lado. E por isso discutir os aspectos sociais e culturais estão relacionados a essa arte. Lá no Jalapão tem a comunidade que é habilitada para retirar o capim dourado, e tem época certa, se preocupando com a sustentabilidade – a NATURATINS regulamentou isso”. Acácia explicou, a partir de um desenho sobre o capim dourado um pouco sobre como colher e diz: “Divulgar esses índios fabricando esses artesanatos contribui para seu empoderamento. A formação de sujeito de direitos... a gente tava lendo que depois do capim dourado os indígenas e quilombolas começaram a participar de associações e começaram a ter mais voz na região. Também puderam ter um retorno financeiro a partir da organização. Quanto a questão de educar para nunca mais a gente sabe o quanto esses índios e comunidades negras são vistas como supérfluos por todo um processo histórico. Agora a gente ta buscando uma forma de acabar com essas violações... então, mostrar isso é uma forma de pensar o que eles sofreram e acabar com essas violações... para que elas nunca mais ocorram. Porque o índio é visto como isolado na mata... usando cocar... claro que eles têm que preservar... quer dizer... é que eu acho tão bonita a cultura indígena... e o pessoal fala...- mas ele ta andando de carro, tem TV... Claro que ele não precisa perder a essência dele... mas a cultura não é fixa... se a nossa muda a deles tem que mudar”. O professor intervém e fala “só faço a correção em uma palavra. Tem para pode. Eles podem mudar e não têm que mudar”.

As estudantes apresentaram um quadro e disseram “no caso da arte, a gente escolheu o capim dourado... tecnologia a gente teve a ideia... assim... o que eu entendo por tecnologia... é algo que você... algo que não ta na natureza pronta. Pra produzir o artesanato... não é só o capim dourado... ele é costurado pelas fibras vegetais... no caso o a do buriti.”. Soraia cortou e disse “E assim, há inovação social e cultural quando se modifica um material. Sem a fibra não seria possível confeccionar o artesanato”. Acácia foi ao quadro e disse que trabalharia morfologia de raízes, caule, folhas, frutos e sementes. Sugeriu que seria feita uma aula prática e, para o capim dourado, “a gente vai focar no caule e nos frutos e no buriti, a folha que traria a fibra [...] a arte final é livre... mas a gente poderia sugerir aos alunos que produzissem histórias em quadrinhos, paródias musicais sobre o que foi trabalhado em sala de aula”.

11.3 -Pobreza e trabalho: as discussões sobre diferentes classes sociais no ensino de Ciências, Carolina E Liz

A dupla teve, no sorteio, como estrutura do trabalho final, a criação de uma oficina pedagógica a partir do tema “Pobreza e trabalho: discussões sobre classes sociais no Ensino de Ciências.

Carolina disse “A gente começou nossa oficina falando sobre a reprodução das desigualdades sociais nas sociedades capitalistas modernas... elas sempre constituíram um grande dilema para os ideais democráticos... seja na parte da Educação ou em outros seguimentos da sociedade [...] qual o tema que a gente quis abordar? Vamos mostrar umas fotos para vocês”.

Após exibir umas fotos sobre o garimpo em serra pelada a estudante perguntou “vocês sabem o que é isso?” e Ana respondeu “é lá no garimpo”

“Esse é o primeiro momento... o de sensibilização”, disse Carolina após uma descrição das imagens. Ela mostrou os trabalhadores em Serra Pelada e os garimpeiros trabalhando em rios e disse “Aqui é a parte do mercúrio, utilizado na extração de ouro”; “Por que a gente escolheu o tema do garimpo? Porque o Brasil atualmente ocupa uma posição de destaque mundial na produção de ouro... Perto de 1850 o Brasil foi o maior produtor mundial, produzindo 16 toneladas anuais... proveniente de depósitos superficiais explorados pelos bandeirantes... então... na atividade de aprofundamento a gente colocou “a extração do ouro: do garimpo à joalheria”... vai envolver vários processos químicos como o uso do mercúrio, usado na parte de extração, mas muito prejudicial à saúde... além de ter um impacto ambiental. Eles usam o mercúrio elementar na forma líquida, fazem a almagmação... depois colocam no forno para separar o mercúrio do ouro... o forno faz o vapor do mercúrio subir e é possível extrair o ouro... então, o termo garimpagem é depreciativo, porque é atribuído à contrabandistas do século XVIII... Pessoas que faziam furto de diamante. O tema do garimpo também pode ser trabalhado na questão de preconceito por origem geográfica, porque muitas pessoas são emigrantes... elas saem de outras partes para trabalhar no garimpo... e a gente escolheu esse tema porque é uma forma de trabalho que foi quase escravo na época da Serra Pelada. As pessoas não tinham acesso à Educação, além de todos problemas socioeconômicos envolvidos na atividade garimpeira. Além de envolver os temas Químicos, geográficos... Por que usa mercúrio? Porque dificilmente vai se conseguir o ouro na natureza – ah isso é uma pedra de ouro! Não é assim. Existem vários outros tipos de extração, mas a gente escolheu a do ouro”.

Liz disse “quando eles utilizam o mercúrio aquele processo lá que é tipo uma peneiração... eles retiram o ouro de sedimentos dos rios... então acaba contaminando o rio e as populações que vivem ao redor... acabam se contaminando por beber a água do rio e por comer os peixes. O Brasil também não é produtor de mercúrio, então acaba sendo importado. Assim, o IBAMA estabelece que é necessário um cadastro de pessoas físicas e jurídicas que importem o mercúrio para qualquer atividade... Também existe um decreto que proíbe o mercúrio na extração de ouro, exceto atividades licenciadas. E também tem outro decreto que obriga a recuperação das áreas degradadas pelo garimpo – coisa que não ocorre porque a área é clandestina. Outra coisa foi o garimpo contribuir para um ciclo de drogas, doenças, prostituição e abuso de álcool... O estado, depois que os garimpeiros saem... fica caótico. E eles fazem com que a população que está ao redor... fique num estado de pobreza muito grande”. Carolina falou “nesse ciclo de drogas e prostituição... e a gente sabe... onde tem muito homem... os homens têm a suas necessidades... e não é só o impacto ambiental que existe no garimpo, tem questões sociais que envolvem o estupro de crianças”

O professor questionou “Mas isso não seria algo mais condicionado socialmente do que uma necessidade humana?” e Carolina enfatizou: “é por conta da necessidade que o homem tem que acaba tendo... não é ‘ah... eu vou me prostituir porque o homem tem mais necessidade... é tipo assim... onde se tem trabalhadores

homens, tem pessoas que fazem da prostituição uma forma de ganhar dinheiro". O professor questionou "Vamos pensar aqui como que o machismo e a afirmação da masculinidade faz com que exista isso? Vamos lá... imagina um grupo de homens tenta pensar o que rola nas conversas... vamos amanha aonde? Na casa de prostituição. Se alguém fala que não vai é chamado de gay... então tem toda uma coerção. E isso é difícil, porque é preciso mudar uma lógica homofóbica, machista e tudo mais... o cara precisa ter uma estrutura mental, uma capacidade de afirmação muito grande".

Ana:"isso é muito mais um fator social do que genético e tem muita gente que usa a genética para querer afirmar 'ahh mas o homem é assim mesmo', mas isso não é verdade... enfim... é meu trabalho o machismo".

Liz: "Vamos saltar um pouquinho pra questão das jóias... tem esse sofrimento todo na extração do ouro". Em seguida ela explica o processo de transformação do ouro em jóia.

"No momento de celebração nós pegamos a música comida dos Titãs... você tem fome de quê? Você tem sede de quê? A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. Assim a gente vai questionar a necessidade de consumo e a desigualdade".

O professor afirma que faltou o "compromisso". Raquel sugeriu que o compromisso seja procurar perto de Araguaína, locais onde há trabalho escravo. Ela afirmou conhecer em Aragominas, cidade onde mora, situação de fazendeiros que mantém trabalhadores em situação de escravidão e questionou "Que grupo vocês pensam em empoderar ao fazer esse trabalho?"

Carolina respondeu "A gente busca empoderar os trabalhadores... porque assim... quando se fala em pobreza e trabalho, a gente pensa que muitos jovens vão trabalhar... É um trabalho quase que escravo... O próprio patrão usa o empregado pra manter uma relação escrava".

11.4 - Sexualidade e combate à homo-lesbo-transfobia, trabalho de Clara e Renata

O trabalho organizado por Clara e Raquel constituiu-se na produção de um mural que buscava problematizar e enfrentar a Homofobia. No quadro Clara escreve "Empoderar grupos e sujeitos: dar voz a esses grupos de forma que possam afirmar sua identidade; formar sujeitos de direito: Aceitar é uma escolha, respeitar é um dever; Educar para nunca mais: o trabalho foi realizado em prol de amenizar as violações desses grupos minorizados

Clara: "Bom dia gente, hoje a gente vai falar sobre homossexulidade, que é nosso tema e pelo sorteio saiu materiais didáticos. O foco que a gente vai pegar é só sobre homossexuais, entendeu? Esse é o foco".

O professor questionou "por que você fala isso? Teria mais algo para abordar?" E Clara respondeu "Teria os bissexuais, os transsexuais, mas a gente vai focar só nos homossexuais. Foi nossa escolha. Assim... também vamos botar um vídeo de um cara que faz doutorado em genética e ele vai falar um pouco sobre o que o Silas Malafaia disse sobre homossexualidade. A gente descobriu que algumas coisas que ele falou estavam erradas..."

Raquel disse "Bom, gente... o tema sexualidade é bastante complexo de discutir, porque muitas pessoas confundem quando vai definir homossexualidade. Muitas pessoas pensam que é uma opção sexual, mas não é... é uma orientação sexual. Para dizer que é uma opção, opção é uma escolha racional do desejo... e desejo não se escolhe, se sente. Então a pessoa já nasce com um sentimento. Então... a homossexualidade é complicado de discutir porque envolve valores éticos, morais, religiosos, e muitas pessoas não aceitam... Então a gente realizou uma pesquisa e a gente obteve várias respostas. Muitas pessoas acham que é falta de vergonha, outras acham que é uma doença... e não é uma doença. Foram várias discussões que a gente teve com esse questionário."

Clara assumiu a fala "O questionário está relacionado com essa exposição... a gente fez as perguntas relacionando as imagens e o público alvo foram os discentes da universidade... Muitos que responderam foram homossexuais... 50% foram eles... Então assim, eu tive um impacto muito grande... porque uns dizem 'eu não queria ser dessa forma, eu não queria ser assim'... 'eu não sou doente', outros falavam 'até hoje eu sinto preconceito da minha família, na sociedade, na escola'... então foi uma coisa que chamou muito a atenção da gente... porque a gente descobriu que a homossexualidade não é nem uma doença nem uma opção... ela é uma ORIENTAÇÃO. Ai o que a gente fez... A primeira pergunta foi 'você aceita a homossexualidade?'... muitas pessoas disseram que não, porque a homossexualidade... pra eles, é como se fosse uma doença, uma opção. 20% respondeu que era opção".

O professor questionou "o que vocês acham dessas pessoas que responderam isso?"

Clara: "pra mim, opção é se eu conseguisse mudar... eu mudei do curso de física pra química... isso foi uma opção... O homossexual não tem essa opção. Nem o heterossexual... Eu sou hetero, então... de criança eu já nasci dessa forma... é uma coisa natural e o mesmo acontece com os homossexuais. Eu descobri que eu era heterossexual na puberdade, com a atração que eu sentia, os sentimentos. Ai... a outra questão que a gente perguntou 'você considera a homossexualidade normal?' ai muita gente perguntou 'o que é isso? O que diferencia homossexualidade de homossexualismo?'... Ai eu falava que o ismo significa doença... mas não é! É uma orientação e que as pesquisas não comprovaram ainda se é genético, mas muitos pesquisadores afirmam isso... Ai a gente perguntou 'você conhece um caso de homossexualidade na sua comunidade?' E teve gente que falou assim: 'eu conheço um sem vergonha lá'... outros já falaram 'ele não é sem vergonha é orientação'... e eu achei bonito isso... um defendeu o outro. Próxima questão 'você acredita que uma

pessoa pode ser homossexual?'...” Renata toma a fala “nessa questão a gente perguntou pra um funcionário daqui se ele já nasce com o desejo de ser homossexual, e ele disse q sim. Que já nasceu... e eu gostei bastante quando a gente fez a entrevista com ele porque ele teve a coragem de afirmar a identidade dele, coisa que teve muita gente que não teve coragem... ficou com vergonha”.

O professor perguntou “Por que vocês acham que as pessoas não têm coragem de afirmar a orientação?” E Clara: “Acho que por receio... coisa de preconceito... eles sofrem tanto preconceito... preconceito dentro da família, na sociedade, na escola... ai muitos ficam com vergonha...até eu fiquei chocada com isso. Porque eu não sabia”. Nesse momento as estudantes mostraram a gravação da entrevista. “Quando a gente fez a entrevista, a gente ficava com medo... não gostava do trabalho... mas depois que a gente conversou com ele, a gente teve uma conscientização... quando ele falou ‘você acha que eu ia escolher ser homossexual? Ser maltratado, agredido’... Aquilo ali me chamou muito a atenção”, disse Clara.

“pra gente... de uma certa forma... influenciou quando a gente fez a entrevista com ele... pra motivar fazer esse trabalho”, disse Renata. “Pra essa questão, se os homosssexuais gostam de ser assim, a gente botou essa imagem... Na primeira imagem o homossexual está afirmando a identidade dele, mas olha essa outra imagem... ele está sendo espancado... Assim, eu fiquei chocada, porque ele está afirmando o que ele é”. “Eu depois fiz entrevista com o pessoal da minha cidade e descobri que tem pessoas casadas que são homossexuais e que não querem afirmar a sua identidade por medo de sofrer preconceito da família... então eles sofrem, porque eles têm sentimento, mas não consegue extravasar. Então eles não são felizes, eles não podem ser quem querem ser... Outra questão é se é possível deixar de ser homossexual”. Raquel disse que acreditava e “tem um colega do meu esposo que fazia tudo na faculdade, depois... ele tinha uma história porque era cristão, né. Ai ele voltou pra igreja e se casou com uma mulher... ele viu aquilo lá mais como uma fase”. O professor questionou “mas será q ele não pode ser bissexual que está oprimindo o desejo por homens, por estar na igreja, um meio que não aceita a homossexualidade?” E Raquel disse “é... pode ser”. E Clara retomou “igual o caso lá da entrevista... ele é bi, mas a esposa dele não sabe que ele fica com rapazes por fora do casamento... então ele é bissexual”. Clara disse “antes eu tinha um preconceito danado... agora, depois que eu fiz esse trabalho, cabou.”

O professor falou “como você diz que mudou muita coisa... Renata... você mudou também? Não precisa mentira pra mim não...” E Renata: “sim, depois que a gente passa a estudar o assunto a gente começa a ter outra concepção” Clara disse “eu pensava tudo errado... eu pensava que era opção, semvergonhice...”

Raquel destacou que viu um vídeo e que na época achou engraçado “o vídeo era de um travesti na delegacia, na época eu achei graça, mas pensando sobre isso a gente vê o quanto é importante trabalhar o tema pra que minimize essas coisas assim”

Clara retomou a fala e disse que ao falar de casamento igualitário a maioria das pessoas afirmaram que aceitam, porque toda forma de amor é válida. Logo Ana disse “mas ai tem uma contradição”. Ela fala baixo, o professor não percebe na hora e inicia-se um próximo tema, a adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo. Clara disse “a maioria das pessoas também disseram que aceitam”. Jorge ri e explica que a risada foi pelo termo “aceitar”. O professor perguntou e ele diz “mas se a vida é minha por que alguém teria o direito de aceitar ou não?”

Renata falou “quando perguntamos se as pessoas aceitavam o casamento, muitas pessoas disseram que não, mas ao ler a artigo da constituição que fala sobre casamento, em nenhum momento ele diz que casamento é para pessoas de sexo oposto, então não há essa restrição”.

Raquel disse: “A questão de aceitar é porque muitas vezes o que é diferente incomoda as pessoas... o travesti, muitas vezes se veste de forma extravagante... não quero dizer que ele não sofra preconceito, mas muitas vezes está associado a isso”.

O professor trouxe exemplos de falas preconceituosas que ele possuía e que, ao começar a trabalhar com Direitos Humanos, foi reconstruindo. Ele relatou que um estudante do ensino médio propôs a mesma ideia que Raquel apresentou e, nessa hora, ele buscou uma nova forma de pensar sobre a questão.

A fala foi interrompida porque as estudantes precisavam apresentar o vídeo – uma delas teria que ir embora. As estudantes apresentaram um vídeo que mostravafalas do pastor Silas Malafaia e a desconstrução de seu discurso por um geneticista.

Raquel disse que existe um canal no Youtube onde uma Evangélica já se mostra bem diferente pra questão da homossexualidade. Clara disse “eu também sou evangélica e até falei pro professor que não estava confortável com o tema... mas depois que eu comecei a ler vários artigos, comecei a entender... depois da pesquisa melhorou ainda mais... e hoje eu penso diferente. Antes eu era muito preconceituosa, eu via um gay e já dizia ‘meu Deus, o que é aquilo?!’... eu achava aquilo errado”.

A apresentação é encerrada e Ana disse “achei legal que uma pessoa com a formação igual da Clara consiga ter uma mudança de visão como essa que ela apresenta... nesse grupo você conseguiu aquilo que você queria né? Cair no sorteio, justamente a pessoa que tinha mais preconceito com o tema”.

11.5 – Questões de Gênero e uma Educação em Ciências que combata o machismo, trabalho de Ana e Carla

Carla disse que o trabalho era uma oficina de Ciências que buscava combater o machismo. “O comportamento machista vem sendo recorrente na sociedade. Isso por que? Porque a sociedade em si tem um comportamento padrão de que o sexo masculino é superior ao sexo feminino... uma ideia de que o gênero masculino tem que ser agressivo, ter a voz grossa... já quando a sociedade vai caracterizar a mulher... a mulher é mais sensível, frágil...na atividade de sensibilização, nós propomos que vocês buscassem na memória situações que vocês foram repreendidos ou presenciara...”

Ana: “é assim, que vocês busquem situações que foram reprimidos, pode ser menino ou menina, que foi repreendido por estar fazendo algo que não seria característico daquele sexo.” Raquel disse que foi muito repreendida na infância porque gostava de brincar mais de carrinho do que de boneca... até minha própria mãe diz ‘você tinha que ter nascido menino’.”; Carolina disse que logo que entrou na universidade, quando houve uma escolha de camisetas do curso, as frases “rosa é de menina, azul de menino” eram recorrentes. Acácia contou que foi fazer um bolo na casa de uma amiga e o filho dela ficava na cozinha aprendendo, até que ela chegou e gritou ‘menino, sai daí... isso é coisa de mulher’.

Ana disse “Essa atividade, vocês iam escrever numa folha e a gente ia trocar...” – Jorge interrompeu disse que fazia curso de costura no SENAI, mas que durante as brincadeiras com o curso ele se afirmava. Já o seu irmão, que fazia curso de babá, contava para os outros que cursava contabilidade. Ana retomou “ai... qual era o intuito da atividade de sensibilização? A gente questionar se, quando vocês foram repreendidos, vocês reprimiram isso, mudaram a opinião e foram propagando aquilo ou enfrentaram e mantiveram os hábitos. Em algumas eu percebo que sim... e a gente acaba propagando isso... e isso entra no ponto lá do ‘educar pra nunca mais’... que tem no textinho que o professor deu... que situações de preconceito têm que ser relembradas pra que não ocorram mais. Na atividade de aprofundamento é que a gente pegou um conteúdo de biologia, mais especificamente genética e herança do sexo – mas não vou explicar isso aqui pra todo mundo porque não é a intenção... na atividade que é sobre determinação genética do sexo... tem a representação do genótipo xx, xy e por conta dessas características são produzidos hormônios diferentes e o que é notado é que muitas vezes... certos comportamentos machistas, agressivos são explicados por isso ‘isso é da natureza do homem’... e não é... isso é uma forma de reducionismo. Você ta reduzindo aquela forma... aquele tipo de atitude à condição biológica – igual o que as meninas estavam falando no garimpo. Mas mulher também têm ‘necessidades’”.

Beatriz disse “Muita” e a turma ri. Em seguida Beatriz reforçou “eu não gosto não, eu adoro... por que não, uai?”. Carla que apresenta uma surpresa e demonstra que se envergonhou do que a colega disse,

Ana retomou a fala “o interessante de trabalhar nesse conteúdo de genética é que nem todos os comportamentos são atribuídos à genética, então é muito complicado generalizar... e eu tinha um livro da época de criança que dizia ‘coisas de menino e coisas de menina’. O que é importante trabalhar é que não são esses fatores biológicos que vão determinar o comportamento de uma pessoa, mas também fatores sociais e aspectos morais... isso é uma forma de inferiorizar a mulher também”.

O professor voltou a fala de Beatriz e questionou a atitude de Carla... “quando a Beatriz disse que gostava, você virou e disse ‘afee’... mas vamos lá... você não gosta?” E ela ficou com mais vergonha e disse “é bom né”. E o professor: “é porque te ensinaram a vergonha... te ensinaram que deve ter vergonha disso... o homem pode gostar de comer, mas a mulher gostar de dar não pode?”

Carla disse “é que pro homem expor isso é normal, pra mulher expor é vulgar... a sociedade já impôs isso. O homem pega 5 mulheres e fala que pegou 20, a mulher pega 5 caras e diz que pegou um... isso já ta na sociedade... Mas é verdade”.

O professor questionou “mas isso é porque está imposto? O que a gente aprendeu aqui?” e Ana disse “a desconstruir”. O professor retomou “a gente buscou desconstruir isso naquele primeiro momento que você estava em casa ainda... porque chegou tarde em todas as aulas... aquele momento de sensibilização. Naquele momento a gente pega os valores sociais e tenta refletir, botar em conflito... O homem que é um touro, é fortão... a mulher que é uma vaca, é puta. Isso pode ser uma piadinha, mas mostra bem a visão da sociedade sobre a sexualidade da mulher. Antes de impedirem o prazer do homossexual, buscaram muito reprimir o prazer da mulher”.

Ana: “quando a gente é ensinada, a nossa mãe diz ‘olha você tem que ficar com seu marido e não pode mostrar que está gostando, porque se você gostar... ele vai achar que você é uma vagabunda’. E Clara reforçou “minha mãe falou isso pra mim”. O professor retomou uma fala que surgiu durantes as aulas sobre a dicotomia santa/puta, disse que muitos dos xingamentos que antecedem a agressão física à mulher é o “puta, vadia, etc.” Em seguida ele questionou: “mas que homem que não gosta de uma puta?” e uma estudante, irreconhecível pelo áudio, falou “mas fora de casa”. Assim, o professor continuou falando sobre os desejos reprimidos das mulheres e disse “apesar da gente conseguir repensar muita coisa da homossexualidade, a opressão da sexualidade relacionada à mulher ainda está bem entranhada nos valores. Carolina disse “mas só porque o senhor está aqui, se não... aff”. E o professor reforçou “a presença do homem ainda causa uma vergonha”.

Ana retomou “ai pro momento de celebração foi escolhida a música ‘mulher de hoje em dia’ do cantor Alexandre Pires que diz ‘ já é coisa do passado o império masculino, a mulher chegou chegando com seu jeito feminino’ [...] outra coisa é que buscamos mais a liberdade pra mulher poder escolher o que quiser ser e não uma ditadura da mulher trabalhadora. Ai podemos discutir em sala de aula aspectos da letra da música ‘será que a mulher conquistou tudo isso que está na música? Se a resposta for sim, que exemplo que nós temos?”

Carolina disse que a mulher conquistou o espaço no mercado de trabalho, mas à sexualidade ainda não... só que na questão do trabalho, ainda a mulher recebe menos do que o homem. E Ana encerrou com: “só que a luta continua”.

11.6 – Preconceito por origem geográfica e seu enfrentamento a partir de aulas de Ciências, trabalho de Fernanda e Beatriz

Fernanda iniciou explicando que “já que vamos trabalhar sobre preconceito por origem geográfica, a gente pensou em trabalhar a questão do nordeste porque teve eleição e vocês observaram as críticas que tiveram ao nordeste e ao norte. Então a gente resolveu iniciar com um poema Exaltação ao nordeste de Luiz Gonzaga ‘Eita,Nordeste da peste/Mesmo com toda seca/ Abandono e solidão,/ Talvez pouca gente perceba/ Que teu mapa aproximado/ Tem forma de coração./ E se dizem que temos pobreza/ E atribuem à natureza,/ Contra isso,eu digo não./ Na verdade temos fartura/ Do petróleo ao algodão./ Isso prova que temos riqueza/Embaixo e em cima do chão’.” Em seguida Beatriz disse que o momento de sensibilização busca fazer uma reflexão sobre textos publicados em redes sociais e que reforçam o preconceito contra nortistas e nordestinos “Acho que todo mundo se lembra daquela polêmica... que falaram super mal da gente... porque foi onde a Dilma teve mais voto e tal...”

Carolina leu a primeira frase “Se eu encontrar algum nordestino eu jogo fogo”; Acácia leu a segunda “sou bem a favor de um muro separando norte e nordeste” etc. Beatriz disse “historicamente a região sofre preconceito... é recorrente... a cultura... a fala... o sotaque”. Fernanda disse: “esses comentários foram observados na época da eleição, mas isso é recorrente com os nordestinos... A nossa atividade de aprofundamento tem como título o texto ‘ o clima como estratégia de abordagem do preconceito por origem geográfica... porque no nordeste, predomina muito a seca... daí o povo sofre com isso... pra produzir, criar e tudo mais... isso tudo por falta de água. Eu vou destacar um trecho do texto ‘ o nordeste, desde muito tempo atrás , já era motivo de críticas devido a predominante seca existente na região, pois com a falta de água em determinadas áreas, algumas famílias encontravam dificuldades para o cultivo, para a criação de aniamis e até mesmo para uso doméstico e a higiene pessoal. A seca é um fenômeno causado por falta de chuvas, devido a predominância de uma camada de ar quente e seca na atmosfera, assim... [...] daí você pode reparar no texto que eu botei toda a justificativa do nordeste faltar água... e por isso várias pessoas têm um preconceito com a região. No sul há descendentes de alemão e nós somos descendentes de escravos, indígenas e tudo mais. Daí, surge a necessidade de pensar sobre uma Educação para nunca mais, uma Educação transformadora e a necessidade de acabar com esse tipo de manifestação”.

Beatriz estabeleceu que, para o momento de celebração o cordel “Já que existe no sul esse conceito/Que o nordeste é ruim, seco e ingrato/ Já que existe a separação de fato/ É preciso torná-la de direito/ Quando um dia qualquer isso for feito/ Todos dois vão lucrar imensamente/ Começando uma vida diferente/De que a gente até hoje tem vivido/ Imagine o Brasil ser dividido/ E o nordeste ficar independente...’

Fernanda disse: “isso é na minha opinião... o nordeste sempre sofreu com a seca... disseram que iam fazer muita coisa, mas nada foi praticado... agora em São Paulo, uma seca gera todo um alarde”.

O professor perguntou “como a gente pode usar as leituras da gente, durante as aulas, para tentar interpretar isso? Por que a seca do nordeste não chama tanta atenção?”

Lara respondeu “porque é banal... aquele negócio lá de banalidade do mal. A seca na região é algo que vem historicamente... o fato de não chover... então se tornou banal. É comum faltar água, é comum ter fome... agora no sul não é tão comum.

E o professor disse “então a gente analisa a situação de outra maneira quando a gente desconstrói a normalidade da seca do nordeste... apesar de ter fatores climáticos a gente não pode tratar com normalidade”.

11.7 - Ciência e religiosidade; enfrentamento dos preconceitos por origem religiosa no Ensino de Ciências, trabalho de Jorge e Ângela

A apresentação de Jorge e Ângela conta apenas com a presença de Jorge. Ângela faltou e não estabeleceu justificativas.

Jorge iniciou sua apresentação com a pergunta “O que a ciência e a religião têm em comum?” Inicialmente estudantes responderam “nada”. Em seguida Rafaela disse: “elas explicam como surgiram as coisas... o mundo, o universo”. Jorge respondeu “ambas procuram estabelecer respostas para perguntas chamadas, por uma ciência, chamada ciência da religião – que procura estudar tanto as religiões quanto as Ciências e suas relações –, então existem umas perguntas... chamadas perguntas fundamentais... que são essas... perguntas que a gente se faz e que busca resposta na ciência e na religião. Quem eu sou? Como surgiu o homem? Como surgiu o universo? Essas perguntas existenciais.”

Em seguida Jorge pediu, no momento de sensibilização, para que a turma fosse dividida em dois grupos. O primeiro seriam os fanáticos religiosos e o segundo os Ateus. Jorge explicou que o grupo dos religiosos deveriam criar uma religião fictícia para explicar aquelas perguntas. Ele explica que o grupo dos Ateus deveria buscar explicações, apenas científicas, para aquelas perguntas. O grupo 1 criou uma religião baseada no Capim Dourado. “Assim, o homem surge do Capim Dourado. Quando há a morte, a pessoa volta à terra e renasceria”. O grupo da Ciência diz “quem sou eu? Sou um ser racional formado por moléculas e átomos que constituem a poeira estrelar. Quando eu morrer? Meu corpo se deteriorará e servirá de comida para larvas e bactérias”. Segundo Jorge, essa atividade mostraria que, de certa maneira, tanto a ciência quanto a religião buscaria responder a perguntas fundamentais do ser humano. “são maneiras diferentes, mas ambas procuram a mesma coisa... no caso do Capim Dourado, se essa crença tivesse sido inventada em um grupo isolado e isso continuasse de geração em geração, ela iria se tornar verdade e muitas pessoas iam acreditar que iriam se tornar semente do Capim Dourado. Então a ciência da religião busca saber qual foi a primeira religião que surgiu... eles querem buscar uma religião que seja mais ou menos um ancestral comum de todas as religiões. Tem também uma separação entre as religiões ocidentais e orientais. Na religião ocidental acredita-se que há um início, um meio e um fim. Também há uma divisão entre o espiritual e o mortal que a gente não consegue ultrapassar. Além disso, os Deuses, ou Deus, são topo de hierarquia de poder... Já na cultura oriental não existe um abismo entre o mortal e o divino... a gente conviveria no mesmo espaço e no mesmo tempo... Se você pensar na religião e na ciência... se pensarmos na evolução... até há uma certa afinidade... porque tem essa questão de não colocar o homem como centro das coisas. Porque nas nossas religiões ocidentais, o homem é considerado superior”.

O professor questionou “esse seria o momento de sensibilização, certo?” e Jorge diz que já estaria entrando no aprofundamento. O professor indaga “mas que tipo de conteúdo você pretende abordar?” e Jorge diz “Evolução... eu ia relacionar isso com uma história evolutiva...”. Ana diz “pra mim é assim... não é porque ocorreu esses processos que não existe uma força superior que guie a evolução”.

Jorge: “A ciência não quer questionar se Deus existe ou não... a ciência quer questionar o como foi criado” e o professor questiona “então não tem conflito na cabeça de ninguém para trabalhar com a Evolução?” Jorge e Ana concordam que “como não tinha esses estudos na época da escrita do gênesis, precisaria de uma forma mais simples para escrever a Bíblia e que o povo pudesse entender”.

Em seguida Jorge trouxe um desenho animado feito por ele para o momento de Celebração. O desenho conta história suposta de uma religião fictícia – a religião do Babaçu. Após a exibição do vídeo Jorge foi questionado, uma vez que o desenho animado possuía uma imagem pejorativa da mulher

Carolina disse; “não é possível fazer um vídeo para abordar Ciência e Religião, mas com tom machista... senão a gente vai abordar uma questão de Direitos

Humanos e vai falhar outra... vamos discutir religião, mas a mulher vai ser explorada... a mulher vai ser estuprada".

Segundo Jorge, o vídeo buscou ser feito em tom de comédia e, ao ser questionado sobre a imagem da mulher no vídeo Jorge se defendeu dizendo que "O vídeo passa numa período histórico onde o estupro era algo comum... então tem a passagem do tempo até os dias de hoje... o narrador não apoia".

O professor afirmou que é preciso tomar cuidado para que o vídeo não reforce algumas imagens e, se é necessário retratar algo como história é importante deixar isso claro.

Por fim, Jorge destacou que ao falar de Ciência e Religião não seria possível empoderar nenhuma delas, como foi feita a proposta para os trabalhos. Assim, ele buscou tratar a comparação entre ambas as formas de pensar o mundo.

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÕES

Entrevistada – ACÁCIA [AC]

[P]: vamos começar aqui... O roteiro é muito simples, porque são perguntas que a ver com você e com disciplina, então... é o que a gente fez lá. Primeira coisa, eu queria que você me contasse um pouco de sua trajetória de vida. Mostrando a coisas que tem a ver com você, mas buscando coisas que você acha que tem a ver com você buscando que você acha que tem a ver com tua formação como professora.

[AC]: Um, desde o iniciozinho?

[P]: É... desde o que você achar que é importante.

[AC]: (risos) Tá, bem, na verdade eu nunca pensei de entrar em um curso de licenciatura. Só que assim... no ensino médio eu decidi cursar biologia, porque no ensino médio era uma disciplina que eu mais me interessava... biologia... e ai eu quando eu cheguei aqui em Araguaína. Eu tava no Ensino médio, ai vi... ai eu não passava, e não conseguia nota boa no ENEM... decidi fazer um curso por fazer, aí depois de um ano não, eu não quero isso tranquei, era uma faculdade particular.

[P]: Era qual?

[AC]: Era Ciências Contábeis. Ai eu comecei a trabalhar em escritório... eu não gostava, mas era o que tinha ao meu alcance, porque eu não queria voltar pra minha cidade e também não queria ir embora de Araguaína e o tinha ao meu alcance era aqui os curso, han, e do que mais me interessava... tinha mais a ver comigo era licenciatura em Biologia. Entrei sabendo que eu ia fazer licenciatura em Biologia, porque minha mãe é professora só que ela não queria que eu fosse, (risos).

Só que ela “procura outra coisa pra tu fazer” – não que ela desmerecesse a profissão... ela trabalha com isso e eu acho que ela é uma das melhores da minha cidade. E ai eu “não, vou encarar!”... Era como se fosse um refúgio pra ficar aqui e também [1s] pra ficar sem fazer nada num dá não... e também pra começar, pra ver se eu ia continuar. E também todo semestre eu pensava em desistir até que eu falei “não, eu realmente gosto”. É muito assim... no estágio, a gente... durante o estágio...a gente vai nas escolas o professor deixa a gente lá embaixo [2s] só que isso... eu não. Eu vou levantar a cabeça, vou me formar e eu quero ser diferente desse pessoal... E ai é isso... Eu continuei, gosto e eu quero atuar, mas não foi uma coisa que eu falei que vou fazer isso pra sempre ainda, to meio perdidinha... nessa altura do campeonato, mas é isso.

[P]: E aqui na universidade o que você fez aqui você fez iniciação, você trabalhava no laboratório?

[AC]: “Hunrum” eu trabalhei dois anos como monitora.

[P]: De quê?

[AC]: Minha primeira monitoria foi de Bioquímica, mas... porque primeiramente eu tava interessada na bolsa [2s] mas depois eu ia ver “nossa... meu currículo não tem nada”. Até então, no quinto período, eu num tinha uma hora extra eu não tinha um trabalhinho... nada no currículo. Aí eu “não, vou começar agora”, porque eu trabalhava antes, antes de estudar.

[P]: Trabalhava com o quê?

[AC]: Em supermercado... não tinha tempo de jeito nenhum... e aí eu me inscrevi pra participar da bolsa, concorrer e eu consegui, e aí gostei.

Na verdade eu sempre gostei de ensinar... Tipo, no ensino médio, eu e minha irmã gêmea... todos os nossos colegas iam lá pra casa pra gente. A gente era meio que... não vou dizer “a melhor da turma”, mas todo mundo achava que a gente era “as cabeças” da turma. Aí a gente ensinava... e eu gostava daquela interação... e na monitoria do mesmo jeito, aí depois eu consegui pegar monitoria de botânica e fiquei um semestre e mais dois semestres com monitoria voluntária de Botânica, porque botânica é uma das áreas que eu mais gosto e gosto de monitoria e porque que eu peguei voluntária, é porque eu comecei um projeto de iniciação científica.

[P]: E de certa forma, e de certa forma o teu trabalho final... ele teve a ver com botânica também, né!?.

[Entra uma pessoa na sala onde a entrevista foi realizada – a participante se sente desconfortável, mas a princípio não diz nada]

[AC]: Com botânica e ecologia que também me interessa de um certo ponto e também eu fui, eu continuei, assim eu trabalhei durante um ano voluntária antes de pegar o PIBIC, voluntária no PIBIC no projeto de uma colega minha... eu queria a professora xxx como minha orientadora... você já sabe... Biologia eu gosto mais das plantinhas e aí eu continuei.

[P]: Então, dentro da disciplina que você fez... que eu ministrei... você pode me contar o quê que mais te marcou nas discussões?

[AC]: (risos), quase tudo... Eu descobri que eu tinha muitos preconceitos, e, também...

[P]: Conta pra mim... Detalha, por favor.

[AC]: Ah... sei lá. Eu via uma pessoa, eu julgava a pessoa... não que eu julgava, mas eu tinha... assim eu já formava um preconceito.

[P]: Julgava. julgar todo mundo julga, isso é normal. Mas de que forma você julgava? Julgar todo mundo julga, positivo ou negativo?

[AC]: Num era positivo, mas não era por maldade.

[P]: explica, por favor.

[AC]: Até o senhor... quando eu vi pela primeira vez eu achava que você era totalmente diferente.

[P]: Eu me lembro que você falou disso.

[AC]: E ai... eu tinha forma de ficar fazendo o preconceito das pessoas sem conhecer... e a questão também que eu [5s] Eu vou dizer também que eu era um pouquinho machista.

[P] pouquinho?

[AC]: pouquinho... acho que pela minha criação. Meu pai é muito machista... Mas não assim... meu pai é machista, TOTALMENTE... preconceituoso. Por que eu era machista? Porque eu achava que mulher não podia ser extravagante... não podia ser namoradeira demais... Ah professor, essas coisas assim... ah professor, eu não to conseguindo falar...

[P]: Você tá com vergonha?

[AC]: Não professor... que não ta saindo. [2s]. E assim... essas discussões da disciplina me fizeram pensar várias coisas... o preconceito com a questão da homossexualidade a questão de [4s] a gente também discutiu na aula sobre pena de morte.

[P]: E isso foi um negócio que te marcou eu me lembro... Qual o motivo?

Acácia começa a chorar e diz “Vamos pular essa parte”.

[P]: Vamos, mas você olha de outra forma do que via antes?

[AC]: Mais ou menos.

Outra pessoa entra na sala deixando a entrevistada incomodada e decidimos mudar de sala para continuar a entrevista.

[P]: Então, isso é um negócio que te marca, que te marcou na disciplina é algo que vai muito pro lado emocional porque é algo que faz parte de sua vida, isso sempre mexe contigo. Fica a vontade pra querer falar ou não.

[AC]: É... eu prefiro não falar.

[P]: Tá, mas... mas você disse que mudou alguma coisa em você.

[AC]: É mudou... mas assim... eu vejo o que leva as pessoas a fazerem... assim, cometer crime.

Eu até eu vou ver, uma crítica assim dizendo ah não sei te se eu vou saber usar as palavras... não existe mais bandido... é pessoas... é num é assim bandidos, assassinos... eles apenas foram que excluídos da sociedade. eles foram – é... não tiveram as oportunidades. Eu entendi que eles cometem isso, mas eles foram uma vítima... uma vítima da sociedade. Aí essas questões... pra muitos casos eu acho que é certo. Muitas pessoas não têm a oportunidade, vão pra caminho errado... Mas casos assim... como o de assassinatos, que envolvem a pena de morte, eu acho que tem assim as exceções... Mas eu acho que tem pessoa que é ruim... mesmo e por isso que eu não concordo às vezes.

[P]: Vamos lá, mas o que mais te marcou na disciplina?

Acácia: [3 seg] A questão de conteúdos que você fala?

[P]: Dos debates.

[AC]: Sobre os grupos minorizados “teoricamente” que a gente apresentou... assim, me marcaram por serem assuntos relevantes e interessantes de se trabalhar em sala de aula. Racismo, as discussões sobre o racismo, sobre homossexualidade e o próprio machismo – que eu descobri que eu tinha um pouquinho, mas então nada sério. Mas assim, temas que eu vejo... que eu presenciei na minha vida e na minha família. Não vou mentir, meu pai é, minha avó é muito racista e ela é negra, negra assim, filha de brancos com negros, isso... Eu as vezes entro até em conflito com meu próprio pai (risos). [3s] É que a disciplina me abriu muito... fez eu discutir de forma coerente – eu... não vamos dizer coerente... Com bases teóricas! O senhor me deu uma grande base teórica e é isso, (risos).

[P]: Aí você consegue discutir mais com seu pai?

[AC]: Consigo.

[P]: Mais do que antes?

[AC]: Agora eu consigo porque eu digo... e hoje pela aula, por ler mais, através de você eu consigo discutir isso aí com ele. Mas ele é muito cabeça dura ele não entende muito. Ele tinha que assistir sua aula. (risos)

[P]: (risos). Você mora com eles não?

[AC]: (risos) Não... eu moro aqui e eles no Maranhão.

[P]: Você falou que não queria voltar pra sua cidade. Onde que é sua cidade? Por que você não queria voltar?

[AC]: Porque eu não gosto... porque minha cidade é uma cidade muito pequena, muito pacata e eu já gosto de cidade mais movimentadinha, tipo Araguaína, não mais porque eu já morei em São Paulo mas num gosto maior demais.

[P]: Ah tu já morou em São Paulo?

[AC]: Morei. E eu num queria voltar porque eu gosto de Araguaína.

[P]: Eu me lembro que você falou que já morou em São Paulo, mas não viu tanto preconceito com o nordestino quanto com Araguaína.

[AC]: Eu não sei se é porque eu não saia muito. Eu ia tipo pro cursinho e pra casa... mas lá existe... eu sei que existe bastante. Quando eu sai de minha cidade eu nunca imaginei que fosse existir tanto preconceito com questão de onde você veio "o Maranhão", com o meu estado, tipo pronto.

[P]: E logo no começo você que tinha um pouquinho né.

[AC]: Ah sim, logo eu falei que não gosto da cultura maranhense.

[P]: Isso.

[AC]: Num é em si a cultura maranhense... mas assim... "eu amo o meu estado minha cidade, minhas raízes", só que, eu acho, (risos) o quê que eu falo... vou me enrolar de novo... aqui não tem diferença também no tipo de cultura... o que que eu quero dizer "que eu não gosto"... porque na minha cidade tem uns festejinhos tradicionais, (risos) eu vou me enrolar de novo professor, (risos).

[P]: Então... a entrevista não tem resposta certa não.

[AC]: Né a cultura, ah eu não sei falar.

(4 seg).

[P]: Não tem resposta certa não... Bem... é... me conta o que de bacana você consegue ver nessa cidade ou no seu estado de origem.

[AC]: Na verdade eu não posso falar muito porque eu não saí da minha cidade... porque na verdade eu não conheço nem a capital do meu estado.

Da minha cidade.... pra mim um mundo fechadinho... se você não procurar conhecer outras cidades, outras culturas, você não sai daquele mundinho... e porque também porque não tem oportunidade emprego, de estudo.

[P]: Qual o nome da sua cidade?

[AC]: Riachão.

[P]: Riachão? Riachão é onde tem o poço azul é?

[AC]: É.

[P]: Hum.

[AC]: Aí por outro lado é onde tem minha família, adoro, adoro passar as férias, os feriados, é bom pra isso... assim... é só aquele mundinho pequenininho coisas de família... mas pra você crescer, não oferece nada. E cidade pequena é muito chato o povo é muito fofoqueiro... é isso.

[P]: E como você acha que essa forma de viver da cidade pequena influenciou como você via ao mundo quando chegou na disciplina? Você tem um processo aí de tentar negar isso... não negar as suas vivências, mas é algumas das experiências da cidade

pequena... quando tu fala “ahhh... meu pai é muito machista eu fico discutindo com ele”. Você se vê discutindo com mais gente?

[AC]: Ah... professor... sou muito calada eu não gosto de discutir muito. Eu até falei que não procurava debater, discutir com as pessoas porque... eu tenho muita vergonha... mas assim... até nas escolas eu fico imaginando como que eu vou encarar isso... que nas escolas é o que tem, né?... aí eis um problema, eis um desafio, é como... e foi o que a gente mais trabalhou na disciplina... Mas eu não vou poder afirmar de “como vou fazer” porque quando chegar a hora eu posso reagir de uma forma totalmente diferente... e é muito difícil você trabalhar essas questões... principalmente com quem é evangélico [4s] a pessoa homossexual... professor é a pessoa que sofre racismo eu acho um grande desafio porque [6s] porque pra eu falar com uma pessoa que é super próxima de mim eu já altero minha voz... eu já não consigo assim... eu quero botar na cabeça dele... e a pessoa se fecha e eu já fico estressada...

[P]:e você não...

[AC]: aí eu decido calar.

[P]: do que fazendo um debate.

[AC]: é... com meu pai.

[P]: Mas você falou que já mudou um pouco, já mudou um pouco né?

[AC]: já. então depois de um tempo a gente muda...

[P]: Então... eu queria que você falasse sobre alguns pontos da disciplina que você já concordava... que a gente começou a debater lá e que você lembra que você já concordava anteriormente, ou seja, que não gerou nenhuma mudança de pontos de vista.

[AC]: Como a questão... da homossexualidade...do racismo.

[P]: Como assim da homossexualidade e do racismo?

[AC]: Porque eu sou contra quem tem preconceito... eu não consigo, eu sei que sou religiosa... não é que isso errado... eu não consigo dizer que isso é errado. E também... ah eu me confundi na sexualidade...

[P]: Independente... você pode falar o que você quiser... olha só você já sabe que existe gênero a maioria das pessoas fala que é tudo viado.

[AC]: Então... não vou dizer que mudou muito assim não... agora, é claro que eu vi coisas mais profundas, mas com as mesmas discussões... olha professor to extremo, eu quero água. Não tem um negócio de piada... Ah eu tô achando que o senhor não vai extrair nada. [mostra preocupação com a entrevista e com ser útil para a pesquisa. Isso mostra que considera a pesquisa importante. Além disso mostra que ela sabe pra quem está falando, o que provoca um direcionamento do discurso, entretanto a sinceridade com a questão anterior da pena de morte mostra que a entrevistada está preocupada com a verdade.

[P]: Sim... Eu Vou extrair várias coisas... fala pra mim é... com as discussões que . Num essas discussões realmente são coisas que você já acreditava né... Ou então talvez você não vai mudar, né... Mas você vai vai ter mais argumentos ou não.

[AC]: Com certeza mais argumentos... e professor... eu tô tentando lembrar mas um pouquinho.

[P]: A questão do preconceito por origem geográfica... a questão do trabalho e do e do machismo... agente debateu também sobre outras coisas também muitos, mas de certa forma você também me deu alguns detalhes porque isso você já concordava.

[AC]:Já.

[P]: No entanto num...

[AC]:Hunrum, Sim professor eu percebi, eu não sei, Tinha alguns colegas algumas meninas da turma que, essa questão dá homossexualidade foi uma dificuldade por causa da religião... eu não sei se elas... se elas, ou se elas não desmascararam, ou falaram que “não, é assim” ou se elas tiverem outro pensamento através da disciplina... Porque eu vejo muito “Isso é muita coisa do demônio” que isso “isso não pode”... aí eu fico acabo chocada... assim, com certas palavras que eu ouvi, sabe? E eu não vejo que isso que é dessa forma. Assim... por eu ser religiosa eu não devia não, mas.

[P]: Por ser religiosa, qual a forma de tal pessoa se religiosa e as mais corretas das pessoas?

[AC]: Não é mais correta das pessoas corretas... porque é como muita gente fala... na Bíblia existe o homem e a mulher aí como que eu vou contra... como que eu vou contra isso.

[P]: Exatamente, você precisa ir contra?

[AC]: Não.

[P]: Eu sou homem e você é mulher. Existe homem e mulher.

[AC]: Pois é. (Risos). Vai demorar o que eu tô pensando, e assim... prá... isso pra mim não é,,, não foi muito não é... difícil e eu aceitar [3 s]... não é que eu aceite, eu não tenho nada eu não acho que eu.. eu não tenho diferença com isso. Até eu falei aula que eu tinha medo de meu irmão ser gay... Assim... porque meu pai, eu não sei o que meu pai faria... em minha cidade o povo é muito preconceituoso é “bixa, é nam”, “Ave Maria, nem me fala não. Você não queria e ir na minha cidade”. (risos). E porque as pessoas não têm um pensamento... assim mais aberto e às vezes os evangélicos de lá mesmo, eles te julgam muito (3 seg) e... aí eu ficava preocupada “nossa... como é e as meninas vão encarar esse tema”... e pra mim eu não vejo diferença.

[P]: e como é que você viu que as meninas encararam esse tema?

[AC]: É que professor eu tô com medo de... tem uma só que eu não vou citar nomes, sabe. Mas eu acho que no fundo no fundo elas não conseguiram tirar o pensamento delas.

[P]: De todas?

[AC]: Não, de todas não.

[P]: Pode falar os nomes que já está na entrevista.

[AC]: A Clara... eu acho que foi o tema do trabalho dela... eu acho que ela teve o pensamento mais diferente depois... ou não, ah... é muito difícil dizer, professor... porque ela pode ter fingido lá na frente depois.

[P]: Pode ter fingido na entrevista...

[AC]: Eu digo pelo convívio... a Raquel... eu não sei se ela fez entrevista, ela estudou comigo e eu vejo como que ela é... ela é muito mesmo... tem ela pode te falar aqui na frente, mas pelo convívio que eu tive com ela eu acho que ela não mudou muita coisa não em relação a isso.

[P]:Você sabe que ela se negou... a Raquel se negou... ela não respondeu e o silêncio também fala muito é ela não respondeu à proposta de entrevista,

[AC]: Ah sim.

[AC]: Eu entendo esse lado dela.

[P]: Porque o professor querendo, ou não, ele sempre impõe uma visão né?

[AC]: É verdade. Aí eu acho que pra ela não mudou muito essa questão da homossexualidade não mudou muito não.

[P]: E pra você... o que que mudou?

[AC]: Não mudou porque eu sempre tive esse pensamento assim.

[P]:Na disciplina alguma coisa fez você mudar?

[AC]: Ah... fez eu ver... ver as coisas assim... eu já tava muito... no auge dá disciplina... só me enriqueceu a questão... eu não tô conseguindo falar aqui, mas eu... até a questão do Enem "eu pensei –nossa, se eu tivesse feito o ENEM minha nota seria boa porque eu a gente discutiu muito questão do machismo da violência, dos marginais do dos marginalizados... é assim e a disciplina foi importante pra mim".

[P]: eu queria que você me falasse o seguinte tudo que você viveu presenciou estudou já se formou... O que é que pra você é ser professor de Ciências?

[AC]: Nossa que pergunta... Difícil eu teria que passar uma tarde escrevendo... escrevendo assim pra mim poder juntar o meu pensamento [4 s] ai professor... assim... durante sua disciplina... claro que eu sempre pensei... – assim... eu vou levar mais pra biologia ta?! Tinha várias formas da gente trabalhar... e dar umas aulas mais divertidas e incluir temas... do cotidiano do aluno... só que eu nunca veio na minha cabeça trabalhar os temas que a gente discutiu na disciplina... ainda mais conteúdo de biologia. Então eu acho que... pra o professor de Ciências... além de dar a ciência propriamente dita pra os alunos seria... seria não, é fundamental a gente discutir assim com os alunos em sala de aula. Tanto porque em qualquer momento na sala de aula a gente pode aparecer um tema desses... que bom que a fala de um aluno, ou até de um professor se um aluno quiser discutir, dar pra eu acho que um professor de Ciências eu acho que ele também tem que ter uma visão social, cultural e aí juntar isso com a ciência.

[P]:Foi como vocês fizeram... e como é que você ver esse trabalho final? Você conseguiu falar de Ciências de direitos humanos?

[AC]: Ah consegui... ah eu gostei muito dos trabalhos das meninas de saberes populares e saberes científicos... mas o meu eu também gostei só que eu devia ter feito mais um pouquinho melhor.

[P]: Não, eu gostei de todos.

[AC]: É... de todos. Foi um trabalho muito interessante. O nosso, por exemplo, a gente queria trabalhar o nosso era racismo e o CTS Arte, tá a gente ia falar de negro e a gente discutiu bastante sobre a questão do racismo contra negro e já tava muito eu consegui puxar para o meu lado da botânica... eu fiz de fibras vegetais no caso o capim dourado (risos) e também foi uma forma de ver...de entrar no mundo também de outras desses grupos e que são os minorizados tipos os indígenas e foi muito bom e muito divertido.

[P]: E todo mundo no grupo contribuiu por igual?

[AC]:Hanram. Sim todo mundo.

[P]: Tá não beleza.

[AC]: Porque eu sou muito chatinha pra fazer trabalho ... se eu não tiver lá dizendo vamos gente fala menina vamos lá tirar uma ideia, porque foi difícil.

[P]: Eu me lembro quando vocês foram lá na sala.

[AC]: No início eu "nossa, o que é que eu vou fazer?" Eu tenho essa mania de deixar tudo pra última hora e eu tava muito preocupada com meu TCC... e eu acho que teria

sido melhor se eu deixasse mais assim... quando eu decidi trabalhar com isso aí eu disse “não, eu vi uma arte de capim dourado e fui procurar aqui da região até o senhor deu dica e a gente foi discutindo e foi saindo pouco mais saiu”.

[P]: Cara eu gostei muito... tanto que é o trabalho que eu uso na introdução do capítulo um da tese pra dar exemplo da como que se faz a relação entre o conteúdo eu gostei bastante.

[AC]: que bom eu gostei muito dos outros grupos também.

[P]: Bom... encerramos nossa entrevista.

Entrevistada – ÂNGELA [AN]

[P]: O primeiro momento da entrevista é o seguinte, eu queria que você fizesse um relato de história de vida pra mim. Coisa que você acha importante da sua vida ate chegar aqui. (...)

[AN]: Baseado especificamente em que?

[P]: No que você quiser falar... O que você acha que é importante.

[AN]: Dentro do contexto de cultura?

[P]: Do que você quiser falar. (4 seg) Ah... diga-se de passagem, o nome não é divulgado em momento nenhum... seu nome é Ângela na minha tese. Ta bom?

[AN]: Ok, ok! (5 seg) vou tentar imaginar alguma coisa... organizar um pouco as ideias. (7 seg) Amm, venho de uma família tradicional, bastante tradicional. Ééé, que exerce um... que tem um certo "nome" dentro da cidade e tem orgulho disso, de sustentar determinados status (...) Amm, desde pequena fui educada dentro de normas culturais e principalmente religiosas. Éé, (...) Com varias (...) limitações em vários pontos. Éé, como por exemplo, meu pai não deixava eu ir pra casa de amigas nem pra fazer trabalhos escolar.

[P]: Hum.

[AN]: Tudo tinha que ser na minha casa, enfim. Era algo meio (...) quase que militar digamos assim.

[P]: Um rum.

[AN]: Talvez pela, pela diferença de idade que tem ente eu e meu pai – são 3 gerações que nos separam. Éé, mas enfim. Eu cresci dentro desse meio... Éé, principalmente dentro do meio religioso, iiié interessante observar que depois de um certo modo eu passei a ter conhecimento de outras coisas fora desse mundo religioso iii eu mesma comecei a pensar sobre isso tipo se era certo ou não. A principio éé, as (...) terceirizações de pensamento... elas eram vistas por mim como, até mesmo como pecado por conta da pressão religiosa exercida sobre determinadas ideias entre aspas mundanas (...) éé, como por exemplo a relação entre brancos e negros aaa, a questão indígena.

[P]: Um rum.

[AN]: também, apesar de ter ante éé, ter éé, ter pessoas indígenas na minha árvore genealógica... só que mesmo assim éé, eu percebi que através dá de comunicação com meu pai que existia um certo preconceito a cerca disso, apesar dele ser um educador... é por mais que ele tentasse mesclar isso de certa forma quem eu conhecia dava pra pensar isso, e quem eu conhecia dava pra saber que tinha um preconceito de certa estigma ali enraizado e em relação a várias outras coisas ele sempre teve preconceito... nunca escondeu isso, como por exemplo preconceito em relação a homossexualidade... e... em relação a ex-presidiários, e meu pai ele tem um preconceito muito grande principalmente em relação a classe feminina (3s) por que mulher pra ele... ele diz que não, mas da pra você perceber claramente em meio a conversas, principalmente em relação à piadas. Meu pai adora fazer piadas e é impossível ele contar uma piada e essa piada não estar envolvendo loiras, não está envolvendo mulheres que... acabam com a vida do homem e elas sendo a única fonte dele acabar com a vida. – Aah, ele tá se acabando na cachaça. É por causa de mulher. A culpa é da mulher! – Aah... ele deixou a família e num sei o que... é por

causa da mulher. Ah, meninas de... alunas deles de 11 anos de idade estão engravidando, mas é porque... a culpa é elas que estão indo se insinuando e tal... nunca situações do tipo ele coloca culpa no homem, sempre coloca na mulher e de forma muito preconceituosa quando ele fala isso. Quando ele expõe isso ele expõe de forma muito preconceituosa.

[P]: E você falou que ia entrar em contato com outras ideias... mundanas né... quando que foi, em que momento, como que foi essa relação?

[AN]: Tudo começou na escola... na escola eu passei a ter contato com pessoas nas quais ele não autorizava eu ter contato direto com amizades.

[P]: Nenhum professor?

[AN]: Não.

[P]: Só amizades, tá.

[AN]: Só amizades... com professor eu passei a ter depois, só depois então eu passei a ter amizades com professores nos quais eu tinha determinadas vertentes nas quais meu pai não apoia de forma alguma.

[P]: Dá exemplo?

[AN]: Professores homossexuais. Eles eram homossexuais, meu pai ele não aceita de forma alguma que eu tenha amizades com homossexuais, tanto que umas das minhas melhores amigas ela é homossexual e a partir do momento em que ela passou a assumir essa identidade dela, quando ele ficou sabendo que ela tava namorando uma filha de uma amiga nossa de família, ele quis proibir nossa amizade. Ele falou claramente “eu não quero você andando com fulano, fulano não é boa influência e a gente tem que se apegar à árvores que tem sombra, pra poder se proteger do sol, e não com árvores secas”. É... e ele sempre esboçou o sentimento de que na minha família não tem isso e você não será a primeira a deixar essa marca negativa na minha primeira.

[P]: Por que você fala isso?

[AN]: Porque eu sou bissexual... meu pai não sabe pela minha boca... só que enfim... ele já desconfia desde sempre, então ele meio que tapa o sol com a peneira e de vez em quando com nossas conversas ele faz algumas piadinhas, ou conversando com amigos e eu estando por perto e o assunto é esse aí ele fala isso e fica tentando me atingir, ele usa as pessoas como computador.

[P]: Um rum, você vive nessa tensão em casa, então?

[AN]: Sim, sim... e tem toda uma questão religiosa por trás disso... ele usa a religião e principalmente o status social pra tentar inibir isso... é... enfim, tudo começou na escola, eu já tinha amizades nesse meio, é... e ele não aceitava isso, e quando eu entrei na universidade, até então ele não me aceitava, ainda achava que tudo era pecado, mas não deixava de ser amigas dessas pessoas a partir do momento que eu entrei na universidade e que eu passei a observar um pouco mais e receber mais um pouco de conhecimento em relação a isso – porque na escola você não tem um conhecimento direto.

[P]: Um rum, através de que meio?

[AN]: Palestras, conversas com amigos daqui que são homossexuais e que tenha determinado conhecimento... dentro de lutas LGBT’s, dentro de lutas feministas, então eu passei a o maior contato com – através da militância eu passei a ter um maior contato de forma mais social e um tanto política e em relação a isso... mas principalmente social, o que me ajudou bastante a construir um conceito dentro de

mim em relação a essas ideias, e que me ajudou bastante também a me reconhecer dentro disso, coisa que antes eu não conseguia.

[P]: Não conseguia, tá certo.

[AN]: É, hoje tenho uma ideia totalmente aberta em relação a isso... reconheço as diferenças e tento respeitá-las o máximo [2s] converso com amigo meus sobre isso... amigos meus que ainda estão bastante enraizado no meio religioso e que ainda se vêem como uma anomalia até alguns se vêem como uma anomalia de fato por conta de todo esse conceito familiar, pressão familiar e conceito religioso que tem em cima disso mais enfim. Hoje eu consigo ser, na minha opinião... hoje eu consigo ser um ser transformador na vida de quem está a minha volta em relação a isso.

[P]: E isso desde antes da disciplina?

[AN]: Sim, a partir do momento em que eu entrei na universidade eu passei a ter um contato e ter conhecimento sobre isso.

[P]: Eu vou te perguntar uma coisa aqui... é como que você se percebeu na disciplina? De cultura e questões étnicos raciais, como que você se entendeu assim a sua função lá na sala de aula?

[AN]: Uma participante ativa que vinha pra adquirir conhecimentos, claro, mas eu me vi também como uma pessoa que podia contribuir com os conhecimentos de várias outras pessoas que estavam tendo aquela disciplina e fazendo aquela disciplina comigo, e que elas não tinha tanto conhecimento assim a cerca de vários assuntos mais principalmente em relação feminismo e.

[P]: E me explica, me fala mais sobre isso.

[AN]: LGBT's.

[P]: Certo, até porque esses dois temas você já tinha traçado antes.

[AN]: Sim, sim.

[P]: É... então eu queria que você me contasse um pouco de todas discussões que você percebeu né, até o determinado momento que você participou né, que até depois eu quero entrar contigo porque que até um determinado ponto você acabou faltando um pouco, quer dizer faltando um pouco não... você não veio mais... é se for algo que não possa entrar no relato a gente corta pra fazer pra saber mesmo, pra você ir sabendo, eu queria que você falasse mais até o ponto você foi o que mais te marcou nas discussões?

[AN]: Acho que foi uma discussão que eu tive em particular com uma colega minha, pode citar nome?

[P]: Pode.

[AN]: É uma discussão que eu tive particular com a Raquel... é, o senhor passou uma atividade pra gente como o senhor sempre fazia no final da aula... uma das atividades que você passou foi para que a gente repensasse na nossa vida no nosso cotidiano que momento a gente conseguia repensar alguma forma de preconceito com a pessoa com alguma pessoa e até mesmo da gente com outras pessoas... e nós passamos a semana toda tentando verificar isso cada um uma parte, daí chegou o momento que ela me ligou, ela me ligou – Ângela e atividade do Dalmo é pra amanhã, você conseguiu fazer e tal? Eu consegui que inclusive tinha até aquele – tem aquela questão que eu acho que foi contigo que eu conversei que tive preconceito com um colega meu na praia que ele é muito "purpurina".

[P]: Um rum.

[AN]: Digamos assim, e eu tinha determinado preconceito em relação a isso que eu acho que tipo.

[P]: Foi logo nas atividades iniciais.

[AN]: Isso, foi, aí eu comentei com ela que eu tinha conseguido fazer as atividades e ela – "ah, eu num tô conseguindo encontrar nada e num conseguindo observar nada visualizar nada coisa do tipo". Aí eu – não, você tem certeza você não lembra da época de escola que a gente via algumas coisas acontecendo dentro de sala de aula, alguma forma que os professores se expressavam dentro de salas de aulas, ou até mesmo tio de aluno... – por exemplo dentro de sala de aula os alunos eles se bulinam muito digamos assim, e existe bastante isso nessa fase de escola porque até mesmo é uma forma deles... tirarem brincadeiras entre aspas com os colegas, de uma forma que eles acreditam ser pejorativa e que dependendo com quem eles tiram essa brincadeira pode acabar afetando é essa pessoa intimamente, até mesmo da forma em que ela se relaciona com a sociedade... e isso foi bem interessante porque eu dei um exemplo a ela, ah por exemplo fulano – ah porque ela estudou junto na mesma escola que eu lá em Wanderlândia e eu dei um exemplo de pessoas de lá que elas conheciam, e aí elas "Ah, é mesmo", tem isso e através disso ela passou a observar conseguir detectar esse.

[P]: Então você retrata algo que você contribuiu pra ela como algo mais marcante na disciplina?

[AN]: Sim, também.

[P]: Agora você, uma pergunta, você considera ela homofóbica?

[AN]: Caramba... eu já considerei homofóbica, hoje eu não considero ela mais homofófica, eu considero ela uma pessoa na qual ainda ela não conseguiu, ah, é, não seria se desvincular... mas ela ainda não conseguiu associar, ter uma boa associação do conceito da impregnação religiosa que ela tem, com questões sociais.

[P]: Quando você fez aniversário ela te deu um presente, ou eu tô errado?

[AN]: Sim, sim.

[P]: Então ela tem um carinho por você... e como é que você encara isso diante do discurso dela? Ela tem um discurso homofóbico, como que você encara essa relação de carinho que ela tem por você e o discurso dela?

[AN]: Caramba...

[P]: Vamos lá só te ajudando assim, e me ajudando também, é uma incoerência, de certa maneira... estrutural.

[AN]: Sim.

[P]: Ou não, enfim... talvez na cabeça dela não, mas eu quero saber como é que você encara isso?

[AN]: Eu acredito que ainda falta um pouco de ela saber lidar com essas situações... há preconceito ainda, há. Principalmente... a... a situações mais explícitas de homossexualidade. Ela tenta lidar com a situação só que ao mesmo tempo ela fica, um tanto presa pelas questões religiosas.

[P]: Então você tem uma amizade com ela? Bastante?

[AN]: Sim.

[P]: Você tem encontrado ela depois da disciplina?

[AN]: Não porque ela voltou pra Aragominas, mas encontrei sim algumas vezes.

[P]: Você tenha visto ela postado, alguma postagem em facebook alguma coisa que tenha mudado alguma coisa?

[AN]: Não.

[P]: Nada, ela continua a mesma coisa, pelo menos do que você tem percebido?

[AN]: Sim, sim.

[P]: Certo, ééé, vamos lá, é, então você já me falou o que que te marcou nas discursões, e um pouco.

[AN]: É.

[AN]: Ok... (risos). É, eu não percebi, mudança nela, e eu também não percebi mudança na Soraia, a "pretinha" eu também não percebi mudança nela.

[P]:Em relação só a sexualidade ou a qualquer coisa?

[AN]: (3 seg) em relação à disciplina em si.

[P]: É, pelo menos elas são as mais fechadas.

[AN]: Sim, ela tem um total repúdio em relação à disciplina.

[P]: Um rum, então me conta mais. Qual das duas, a Soraia mais do que a Raquel. Ouu a não)?

[AN]: A Raquel é mais.

[P]: Bem mais, um rum.

[AN]: Ela não conseguiu ver a importância dessa disciplina no curso em si... ela não conseguia ver a importância disso e ela não acredita que através dessa disciplina as pessoas podem é reformular os seus conceitos em relação a homossexualidade, em relação a pessoas negras, em relação aos Índios, em relação a pessoas com determinado estigmas, Nazista, coisa do tipo. Ela não consegue ver isso ela não consegue ver essa disciplina como uma disciplina transformadora.

[P]: Um rum, e você consegue?

[AN]: Sim, eu consigo.

[P]: Por que, me diz isso?

[AN]: Porque funcionou pra mim... ela melhorou, é... e também eu observei isso em relação a outras pessoas na minha opinião a "Rafaela" tinha um pouco de entrave em relação à essa disciplina também... e eu observei isso de mudança nela hoje eu acredito que ela já não tem tanto entrava como ela já tinha antes... ela continua tendo algumas limitações em relação a socialização, é, digo isso em relação a homossexualidade...

Só que dá pra perceber isso bastante quando eu passei a passei a morar lá na casa dos estudante, é, em relação a minha relação a minha postura dentro com as meninas da casa – por exemplo... um dia a gente tava voltando pra casa eu de "sombrinha" e eu tava de braço dado com ela... – de braço dado pra proteger do sol com a sombrinha com ela né. Não, aliás, eu tava com a sombrinha e ela pegou no meu braço, e "ei, Ângela, eu tô aqui pegando no teu braço, mas num vai confundir as coisas não", aí tipo, Rafaela, de boa, relaxa, nada a ver... e existe várias outras circunstâncias que eu percebo que ela vai, só que ela vai com receio e já coloca uma frase tipo, "ei, calma, eu não sou tipo sabe" – tentando sempre na defensiva isso é muito, isso até virou piada lá na casa, a gente brinca com isso... eu e as meninas estava na sacada debruçada na sacada e a gente lá na sacada com a "Amiga" e tirei uma foto com ela e postei no grupo da panelinha da casa no Whattsap... aí ela postou

– ah que casal gay e coisa do tipo mais tipo... véi, a gente brinca com isso, mais tipo minimizar um pouco.

[P]: Você percebe que a Rafaela é tenha construído conceitos diferentes não é sobe sexualidade não mais a forma de ver o mundo também?

[AN]: (2 seg) Acredito que sim mais não é algo que eu consigo observar explicitamente mais eu acredito que sim.

[P]: Mais você acha que viu da Soraia não.

[AN]: Porque os mesmos conceitos que ela tinha antes... as mesmas frases em que ela se refere aos assuntos e à disciplina ela se refere tipo com um "desdém"... com uma certa "raiva" algo assim sabe.

[P]: E porque você acha assim essa raiva?

[AN]: Não sei.

[Parte retirada da entrevista por ferir a identificação de alguns participantes]

[P] óh, vou te perguntar aqui, me diz um ponto da discussão que a disciplina levantou mais que você discorda? De algum tipo de discussão que teve e você disse, não, disso eu não concordo, em momento nenhum.

[AN]:(12 seg), não consigo me lembrar assim.

[P]: Não, é, me diz um ponto de discussão que você concorda? Que te marcou.

[AN]:(6 seg), ah, eu não to lembrando muito bem as palavras, mas aquela questão que eu achei muito interessante... porque eu nunca parei pra pensar nisso... aquela questão que você entrou num texto que falava sobre a questão da mulher que relatou sobre a questão do Nazismo e pela visão do cara lá que foi julgado... enfim, eu achei aquilo super interessante porque eu nunca tinha parado pra pensar nele, como que ele tinha feito aquilo, se ele fazia com prazer, se não fazia com prazer e porque fazia, isso era algo que eu nunca tinha parado pra pensar que minha cabeça tava pré-construído que os Nazistas.

[P]: Então isso te ajudou a repensar.

[AN]: Sim.

[P]: É porque essa era minha próxima pergunta era um ponto que você concorda que te ajudou a repensar foi esse, me diz no que ajudou a repensar?E como que você tem levado isso pra sua vida? Ou não.

[AN]: (6 seg) são determinados conceitos que eles estão eles nos são ditos entrelinhas, e... se você não para pra analisar você não consegue saber o que tá dizendo, é, – eu nunca tinha parado pra observar isso, e a partir desse ponto dá pra você fazer outras analogias, dá pra você tentar fazer outras analogias, no seu dia a dia, (5 seg) antes eu vou conseguir dar exemplos, (8 seg) acho, isso me ajudou a refletir e voltar ao meu pai.

[P]: Um rum.

[AN]:No motivo pelo qual meu pai agia daquela forma, - age, o quê que o impulsiona a ser dessa forma... e isso me levou a concluir que ele tem medo... ele tem medo de como a sociedade vai ver ele como pai – que vai ver ele como pai que não conseguiu criar os filhos e como um pai que meio que fracassou na Educação dos filhos. Ele vê dessa forma... se eu me assumir como homossexual ou como bi sexual ele vai ter esse conceito de como as pessoas vão ver de como – ele vai ser educador e não conseguiu educar os próprios filhos, por ele ver essa questão de homossexualidade como algo errôneo, totalmente errôneo, dentro da sociedade, dentro de questões

Biológicas dentro de questões religiosas, enfim [3s] e através disso eu passei a tentar a entender mais um pouco o pai.

[P]: Como é que você acha que ele é um professor?

[AN]: Ele não vai de frente com essas questões... ele evita, ou quando ele bate um pouco de frente, ele não bate de frente dizendo que “Ah, existe a homossexualidade” - ele diz isso, ele diz que existe um “desvirtuamento do homem, um desvirtuamento do homem”.

[P]: Ele é professor de quê?

[AN]: Meu pai ele é formado em Geografia e Biologia.

[P]: Um rum.

[AN]:Ele tem toda essa ideia de quando isso ocorre para o homem é um “desvirtuamento para as coisas erradas”, ele sempre se refere mais ou menos dessa forma. E ele sempre, em contrapartida a essa questão, ele sempre joga... ele sempre traz o conceito biológico e evolutivo de que “homem é dessa forma, que foi feito pra se reproduzir com a mulher”, e se não for dessa forma não a perpetuação da espécie, assim coisa do tipo.

[P]: Então ele usa um conceito pra.

[AN]: Sim.

[P]: E você? Como que você se encara como professora de Ciências? (10 seg) futuro professor?

[AN]: Professor, eu acredito que eu vou conseguir exercer essa função... é, pode não ser a forma mais perfeita, mas eu acredito que em relação a várias outras coisas... não apenas em relação à homossexualidade, mas a vários outros preconceitos... mas acredito que várias coisas bem com essa situação e acredito que eu vou passar o meu conhecimento que eu consegui e isso eu vou passar para os meus alunos.

[P]: O quê que é ser professor de Ciências?

[AN]: É você não ensinar ao aluno o que é “apenas” uma clorofila, mas você ensinar a ele... mostrar a ele como é essa diversidade, a, não apenas um conceito mais biológico da coisa em relação a comportamento, sem relação a forma de identificação... como que você se identifica, você se ver em meio a sociedade.

[P]: O quê que é ser professor de Ciências?

[AN]:(12 seg) é ser alguém que vai de determinada forma os alunos, não apenas em relação aos conceitos mais em relação a vida?

[P]: Mais seu pai, o aconselhamento dele, ele não faz isso?

[AN]: Faz, mas não em relação a esses pontos.

[P]: Como assim?

[AN]:O melhor faz em relação a esses pontos, mas num onde de forma positiva...

[P]: Então, que tipo de professor – que tipo de professor você não acha que a forma dele é positiva?

[AN]: Porque dentro de uma sala onde possa ter alunos homossexuais... é... acredito que meu pai ele possa estar construindo dentro da cabeça desses alunos uma visão medo dentro de uma sociedade e o medo de si mesmo.

[P]: Então, o quê que você faria diferente?

[AN]: (13 seg) eu respeitaria não apenas dentro de sala de aula.

[P]: Explica?

[AN]:Professor meu pai ele é um tipo de pessoa que se você conhecer você vai gostar dele... da forma em que ele te respeita, porém ele te respeita ao menos no diálogo, mais ah (3 seg) meu pai tem muito preconceito e ele explícita isso muito bem dentro de casa.

[P]: Um rum, mas fora?

[AN]: Fora ele tenta manter a capa

[P]: UM rum, e o que que você vai ser diferente enquanto professora?

[AN]:(12 seg) eu acredito que eu vou auxiliar esses alunos na construção deles mesmos, dando liberdade a eles,... a conversar sobre os assuntos, ter novos conhecimentos em relação a isso... buscar novos conceitos e principalmente a se compreender.

[P]: Como que você acha que a disciplina contribuiu pra você? Então essa é sua de ser professor?

[AN]:Através das discussões, principalmente através das discussões. E através das leituras dos textos que você trazia... porque eram textos que serviram de choque, que trouxeram várias questões, que algumas a gente até conversa com determinada liberdade, é... nos corredores, porém a gente não conversava com tanto cunho crítico, então.

[P]: Me explica esse cunho crítico?

[AN]: As conversas de corredores elas são mais, são mais rápidas e eles não são tão profundas... em relação a conceitos, em relação ao trabalho de... de você melhorar o seu relacionamento com outras pessoas. Elas eram mais despojadas, digamos assim... menos trabalhas na questão de trabalho cultural mesmo.

[P]: Em relação aos conteúdos?

[AN]: O quê que tem? Se eu gostei ou não, se eles funcionaram?

[P]: Não em relação aos conteúdos de Biologia? O que você tem a dizer.

[AN]:Acredito que tem bastante a melhorar, porque.

[P]: Não, em relação a você com os conteúdos de Biologia?

[AN]: Como assim?

[P]: O que você diz que seu pai também faz? Ele pega um conteúdo.

[AN]:Ah, sim... ele tenta adaptar o conteúdo para forma que ele pensa. [3s] Professor, eu acredito que as pessoas quando elas vão passar os conhecimentos para outras pessoas... elas têm que ter um determinado conhecimento de tudo aquilo que envolve o conhecimento... de todas as possíveis formas que esse conhecimento ele pode se direcionar e mostrar todas essas direções aos seus educandos, de forma em que o educando tenha a liberdade de construir seus próprios conceitos e saber – não eu conheço isso, eu conheço aquilo isso e outro, só que eu prefiro ir por esse caminho, é é um trabalho de norteamento.

[P]: Bom é isso, dá um abraço aqui, muito bom.

Entrevistada – CLARA [CL]

[CL] Professor, eu fiz tanta amizade legal com gente lá da minha cidade... gente que eu não gostava.

[p] E por que você não gostava?

[CL] Eu era besta ... não tinha tanta amizade... porque os meus amigos, antes, era igual eu né... hoje eu tenho amigo que chega lá em casa, me ajuda a arrumar a casa... a gente conversa é tão bom! E antes eu não gostava desse pessoal... E ficam falando 'que crente é essa?' E eu digo: eu acredito em Deus, mas acredito também nas pessoas

[p] ôoh que legal

Ahh... é tão bom... uma coisa assim que... como se diz... só fazendo pra aprender... e como o senhor me orientou. E eu com medo de fazer, né? Ainda bem que eu me tornei uma pessoa diferente... uma pessoa que saiba compreender o lado do próximo.

[P] explicação sobre a entrevista e sobre o sigilo que existe nela, como os objetivos

[p] Você pode contar pra mim um pouco sobre sua trajetória de vida? Tipo o que você quiser

[CL] Bom... Assim... a minha vida é um pouco lotada, né. Primeiro eu sou casada. Cuido da minha casa, venho pra universidade todos os dias, pego o ônibus – Já passei muitos transtornos na beira da estrada ... as vezes o ônibus quebra... já passei muita fome... não vou mentir. E assim... mesmo assim eu sou feliz, porque é nas lutas e nas dificuldades que eu vou encontrando forças né... e eu me torno uma pessoa melhor. Eu acho que se não houvesse tudo isso, hoje eu não saberia ajudar o meu próximo. Desde que eu entrei na universidade eu me tornei uma pessoa melhor. Eu não tinha quase amigos – eu não vou mentir. Meus amigos eram poucos. Depois que eu entrei aqui tenho vários amigos da área acadêmica.

[p] Como era a sua vida antes da universidade?

[CL] Olha... eu era uma pessoa assim... como se diz... Casei muito nova e antes de casar eu era presa dentro de casa. Casei com 19 anos e eu era presa. A forma de eu ser presa é que me tornou da forma que eu era antes de entrar aqui. De ter o conhecimento. Então meus pais me prendiam... Porque eu sou filha única, ou melhor, só sou eu de mulher e meus pais foram muito ciumentos comigo... Então eu acabei casando cedo... Ainda dei um desgosto pra ele. Eu namorei com um rapaz que era formado em filosofia... e acabei que eu não casei com ele porque meus pais acabaram gostando mais dele do que eu própria. Eu, na verdade, nunca contei isso pra ninguém... Eu ia casar com ele, mas eu não casei porque eu descobri que ele tinha ficado com um cara... foi por isso que eu criei raiva com homossexuais. Então eu tive uma decepção muito grande... e... acabei ficando 1 ano sem falar com meus pais. Eles não entendiam... Eles gostavam muito dele e o rapaz gostava muito de mim

[P] Ele era da igreja também?

[CL] era... mas só depois que a gente começou a namorar que ele virou evangélico. Meus pais são muito católicos e eu virei evangélica por influência das minhas primas... Aquela fase da adolescência que você tem muita influência. Uns vão pra festa e tudo mais... eu me tornei evangélica. Só que de uma igreja que você pode se sentir a vontade. Você pode usar jóia, maquiagem... uma roupa que você se sinta a vontade... não é aquela roupa extravagante. Não é uma igreja muito... como posso dizer... muito rígida.

[P] Então não foi a igreja que te influenciou num pensamento contra o homossexual?

[[CL] Sim, ela me influenciou... nessa época eu congregava na casa da benção... e já tem 4 meses que eu to congregando em outra igreja... porque essa igreja... eu cheguei a falar do meu trabalho né... Eu falei que eu ia fazer esse trabalho e o pastor me tratou mal.

[P] Jura?

[CL] é... ele falou que eu, como uma menina evangélica, de um grupo de jovens... porque eu era Jovem senhora, né... Então tem o grupo da jovem senhora e das senhoras. Como eu participava do grupo da Jovem senhora... ele me proibiu de participar daquele grupo. Eu fiquei muito triste, eu falei com o pastor e falei que no início eu não queria fazer o trabalho... na verdade eu tava iniciando o processo do trabalho. Até cheguei a falar pro senhor que eu achava um tema muito difícil, que era um tema muito polêmico e tal. E que ia além dos meus princípios... mas... graças a deus deu tudo certo né. Como ele me proibiu eu acabei mudando de religião. Não de religião né, mas de igreja. Fui pra uma igreja que me recebeu... uma pessoa como eu sou.

Fiquei triste porque eu gostava muito de lá... eu gostava das jovens senhoras, eu gostava da igreja, mas eu percebi que as pessoas amavam a sua aparência e não o que tava dentro de vocÊ... eu comecei a perceber que eles não gostavam de mim, eles gostavam da minha aparência e não do que eu era.

Meu esposo... porque ele trabalha na indústria – Eu comecei a me achar uma pessoa inútil ali. Daí eu chamei meu esposo, conversei com ele e acabamos mudando de igreja.

Essa outra igreja eu cheguei, conversei e falei 'olha... antes eu era assim, assim... falei sobre o trabalho' E ele me perguntou ' e você foi além? Estudou sobre isso daí?' E eu disse que sim. 'Eu to numa universidade e foi pra isso que eu entrei... pra aprender... pra me tornar uma pessoa melhor... um profissional de qualidade e assim... Se não fosse pra eu aprender eu não teria entrado lá. É uma universidade ótima. É a melhor universidade que tem no estado. Ela é federal e eu valorizo muito isso. Tudo que eu aprendo lá eu tento botar em prática. Eu fui e expliquei pra ele tudo que tava acontecendo. Peguei e mostrei uns artigos... Assim... quando eu entro numa religião, quer dizer, numa igreja diferente... como essa. Eu conversei com o pastor, com a mulher dele... perguntei se ele me aceitava... Falei 'aconteceu isso e aquilo... e perguntei se eles me aceitavam do jeito que eu sou. Porque hoje eu acredito nisso... antes eu não acreditava, mas hoje eu acredito porque eu aprofundei. Esse conhecimento eu busquei sozinha. Lá dentro.

Ai eu contei a história que eu tinha um grupo e esse grupo me deixou sozinha. Ai eu pensei "Foi Deus que me colocou naquilo ali" e Ele chorou e falou "não acredito que você fez isso?" e eu disse "fiz! Acabei que fui expulsa da minha relig.." da minha igreja, não foi da minha religião porque Deus é um só. Se você tem fé nele... se você acredita. Ele vai continuar sempre o mesmo... então não depende se você é hetero, homo, se é pobre ou rico... ele vai amar a todos nós da mesma forma... E lá eu percebi que não é assim e eu queria que vocês me dessem uma orientação. Meu esposo no início não queria... ele ficava olhando o notebook e falando "oxente, mulher que tu fica só olhando esses negócios ai" e eu dizia "calme que em nome de Jesus vai dar tudo certo". E hoje em dia eu ensino as coisas pra ele... ele fez novas amizades no trabalho também... Ele prega e fala "a gente tem que aceitar as pessoas como elas são. Você maltratar alguém que tem uma orientação sexual é o mesmo que maltratar um hétero. Você tem que tratar todos iguais... então... eu respeito.

[P] eu acho que eu já sei a resposta dessa questão, mas eu vou falar assim mesmo. Você fez a disciplina Cultura Brasileira e questões étnico-raciais. Qual momento da disciplina mais te marcou?

[CL] o que me marcou mais foi esse trabalho (risos). Esse trabalho foi marcante na minha vida... e eu nunca vou esquecer. E eu tenho certeza que o dia que eu entrar numa sala de aula. Que eu for uma professora... que eu passar num concurso e tiver trabalhando. Eu me deparei com muitos alunos que tinham uma orientação sexual e que não podiam demonstrar isso... eles passavam por muito preconceito. Eu quero ser uma professora diferente. Eu quero conversar, quero entrar no diálogo... de uma forma dinâmica. E fazer com que os outros alunos possam entender. Vou levar imagens, perguntar... Quando eu fiz esse trabalho eu pensei tantas maneiras – pensei 'meu Deus, como eu vou fazer?' De tanto eu pensar... de tanto eu matutar aquilo ali. Ai eu conversava com minha colega. E nada. Ela não me respondia. E eu pensava. 'Eu não posso reprovar, eu tenho que aprender alguma coisa' E acabou que eu fiz o trabalho quase todo sozinha, né. O pessoa da biblioteca ta de prova. De tanto que eu mexi com aquilo ali... hoje... eu tive uma idéia... Eu vou fazer uns questionários – uma pesquisa.

Eu lembro que eu cheguei na biblioteca e eu tava numa tristeza tão grande que o "nome do aluno" chegou em mim e falou "que é que você ta assim" e eu disse "é que eu to fazendo um trabalho aqui que só Jesus... e eu to praticamente só" e ele disse "e o que foi que ta essa tristeza toda". E eu procurava tanto site que falava sobre homossexuais e nada. Ai pensei "quer saber, vou fazer uma pesquisa aqui" Ai eu vi que tinha tanta gente lá na biblioteca... tanta gente com tanta orientação que não podia ser definida... ai eu olhei que tinha uma menina do lado e falaram com ela "bicha, ta tanto calor... vamo tomar uma coca?" e eu pensei... eu sozinha aqui e ela com tanto amigo. Ela beijou ele, abraçou e foram. Eu fiquei tão feliz nesse dia que eu falei "vou fazer uma pesquisa com esse pessoal" pra ver se eles realmente são felizes. Ai eu elaborei um questionário. Não sei se ficou bom, mas através desse questionário eu comecei a fazer essa pesquisa.

Foi ai que eu descobri que muitos dessa comunidade que tinham essa orientação sexual... eles se sentiam ofendidos... mal tratados... outros tinham vergonha de falar. Também descobri que eles, não todos, tem vergonha de falar quem eles são. Tem uns que tem preconceitos com eles mesmos. E eu achei isso horrível. Nós temos que ser nós... e não uma pessoa diferente em cada lugar – eu ser uma pessoa aqui e outra em casa.

[p] Na entrevista "rejane trocar o nome" diz que conseguiu mudar muito... o quanto pra você isso é verdade?

[CL] Eu vou lhe falar a verdade... o que eu sinto. Que uns 75% ela mudou... porque ela dava risada, sorria das pessoas... falava "que coisa esquisita... por que não se trata? Vai procurar um médico?" E hoje em dia eu não vejo isso. Ela conversa normal com as pessoas.

[P] me diz um ponto de discussões que foi trabalhado, durante a disciplina, que você discorde. Tirando esse da sexualidade

[CL] esse da sexualidade foi, realmente... teve um trabalho que foi apresentado que o garoto fez um vídeo. E eu não gostei do vídeo, porque ao mesmo tempo que ele tava defendendo ele tava discriminando. E isso não ta certo. Na imagem do vídeo as personagens começavam a xingar, falar palavrão e palavras que colocavam muitas pessoas pra baixo. O tema era muito bom, tinha muita coisa pra discutir, mas eu não gostei da forma como ele desenvolveu. Mas tirando isso foi tudo ótimo.

[p] Tem outra coisa que a disciplina te ajudou a repensar sem ser a sexualidade?

[CL] teve! A discriminação. Assim... eu gostei muito da disciplina na parte que você melhora. Você se torna uma pessoa que valoriza os outros. Uma pessoa inteligente... como posso dizer. A disciplina me reeducou. Eu me tornei uma pessoa melhor [satisfação]

Teve uma parte que eu não gostei que foi quando a menina me deixou sozinha pra fazer tabalho com outro grupo.

[P] Por que você acha que ela te deixou sozinha? Ou ela explicou pra você?

[CL] Ela não me explicou, mas eu imagino... assim, eu achava, mas acho que isso foi verdade porque minha colega falou. Ela disse que não faria o trabalho com a gente porque eu não iria fazer o trabalho e iria deixar nas costas dela, além disso ela disse que era um 'trabalho besta' e que aquele trabalho ia além dos princípios dela. Nessa hora eu falei pra ela 'você não ta fazendo a disciplina, porque você é muito preconceituosa. Você é uma pessoa besta, burra e uma pessoa que não tem princípios. Você não gosta de ser reeducada. Ai ela falou assim "por que você ta falando que eu não posso ser reeducada?" E eu disse " A gente só se torna uma pessoa reeducada quando a gente aprende e põe na prática e isso você nem tentou".

Isso ela me falou quando eu tava pensando o que ia fazer. Depois da apresentação ela chegou pra mim e disse "clara, parabéns! Eu não sabia que você ia se tornar essa pessoa, que todo mundo te elogiou... eu me arrependi de não ter feito o trabalho com você". Principalmente quando ela viu os comentários do facebook que ela falou que se arrependeu. Mas ai eu falei pra ela... eu sou muito realista e falo logo na cara "posso até te perdoar da boca pra fora, mas do coração não! Porque você é essa pessoa arrogante. Como você diz que prega a palavra de Deus se você tem esse preconceito e esse ódio com seu irmão? Nós somos iguais, feitos da mesma matéria! Por que você não quis fazer o trabalho? Uma pessoa que na puberdade descobriu os seus sentimentos não tem culpa daquilo ali! Ela é igual a Você! Você descobriu que tem sentimentos por homens, mas uma pessoa que tem uma orientação sexual ela vai descobrir que vai ter sentimentos pelo mesmo sexo que o dela ou o oposto". Mas ai eu falei isso pra ela e disse "eu tenho certeza que o mesmo Deus que eu sigo é o seu e hoje eu sou uma pessoa que pode conversar com todos e você não. Você não aprofundou, não leu, não fez as entrevistas... não conversou com as pessoas. Quando você conversa cara a cara você entende ela. Você só foi pela conversinha de fulano... só foi observando, olhando... Você não pode julgar alguém pela aparência... tem que fazer amizade e só depois disso que você tem o direito de julgar, entendeu".

[P] Vou te fazer uma última pergunta... o que é pra você ser professor de Ciências?

[CL] bom... esses dias eu respondi essa pergunta. Pra mim... ser um professor de Ciências é ser um professor que mostre a realidade.

[p] e o que significa isso? Me explica?

[CL] é uma pessoa que assim... que ensine o que é correto... ensine as pessoas descobrirem a verdade – por exemplo, chegar em uma sala de aula... vou ensinar Ciências da melhor forma possível para que meu aluno aprenda. Então eu vou procurar uma maneira – seja didática, seja tradicional – então, se eu vê que no tradicional eu seja um professor ruim, eu vou procurar uma outra didática. E... qual é mesmo a pergunta?

[p] o que é ser um professor de Ciências?

[CL] pra mim é tudo...

[p] desenvolve mais.

[CL] um professor de Ciências... deve saber discutir um conteúdo. Deve saber onde ele quer chegar... onde... até o momento que o aluno aprenda. Então, pra mim, um professor de Ciências não precisa saber tudo. Um professor ta sempre em busca do conhecimento. Ele aprende com o aluno... Então assim... Eu, pessoalmente... queria trabalhar Ciências dando exemplo do meu cotidiano... da minha realidade.

[p] E o que é esse dar exemplo da realidade?

[CL] Vou dar um exemplo... eu to lá falando de hormônios...

[p] ta onde?

[CL] se eu tivesse dando aula e um aluno perguntasse pra mim sobre hormônios eu ia buscar todos os meios para ensinar aquele aluno... de uma forma q ele possa aprender. Se eu não soubesse naquela hora eu ia falar – olha... eu não sei, mas eu vou procurar pra que eu possa aprender. Igual no estágio... o aluno foi me perguntar sobre um tema que eu ainda não tinha visto. Ai eu pesquisei, montei um jogo e to até agora escrevendo meu tcc sobre... então o professor de Ciências é isso. É saber trabalhar em sala de aula.

[P] E o que é ser um Educador?

[CL] um educador... pra mim é ser igual ao senhor.

[p] mas isso não vale.

[CL] vale sim! Porque eu tive muitos educadores que eu não gostei... porque é... eu não aprendi muita coisa legal... o Educador... é... como eu posso dizer... é uma pessoa que saiba transmitir um conhecimento de uma maneira mais simples possível... e uma pessoa que trata os alunos iguais... e que seja assim... natural... ele mesmo... [trecho retirado da transcrição] ... No momento que não existe preconceito na sala de aula... até a aprendizagem rende mais.

Entrevistada –FERNANDA [FE]

[P]: Em primeiro momento eu queria que você fizesse pra mim um relato de coisas importantes na sua história de vida que construíram quem você é hoje?

[FE]: Bom... eu que... a questão do trabalho e eu acho que – me minha mãe me teve mas meu pai não me assumiu... ela teve que me deixar pra ir trabalhar como doméstica na casa de outras pessoas, morando fora e teve de me deixar com a minha vó morando na fazenda até os meus seis anos de idade. Então assim, sempre essa coisa que também que... a questão da cor influenciou muito... minha mãe é negra, aí naquela época negro não – aí o único serviço possível era o de doméstica e pra mim naquela época era assim... aí ela foi trabalhar de doméstica, então essa questão de ser pobre e de ser negro pesou muito pra mim, mas a minha família também não é aquele "pobre lascado" assim sabe... aí essa questão pesou muito na minha formação e a questão da religião também. Minha avó é muito católica, e... esse negócio e homossexuais, as outras religiões... até tanto a evangélica... pra mim não tinha nada a ver comigo... agora depois de adolescente e na faculdade mudou essa questão porque religião, cada um tem a sua... mas tem que respeitar né? E também conhecer as outras, porque antigamente eu odiava ir em uma igreja evangélica e hoje é a que eu mais vou, e já a católica eu quase não vou... é tanto que aqui em Araguaína eu já fui duas vezes na igreja católica, e na evangélica eu num conto os domingos que eu vou, então essa questão de abrir... assim... a mente pra outras coisas, porque a minha mente era muito fechada... e isso minha mente se abriu pra outras coisas, porque eu era antes muito fechada era só em torno daquilo e pronto... e assim.

[P]: Então você veio de outra cidade?

[FE]: É, eu vim do Maranhão do Riachão, então vim para cidade aos seis anos para estudar e minha mãe ela conseguiu fazer um curso de Pedagogia e ela foi trabalhar como professora... aí desse momento em diante eu passei a morar com ela... mas antes eu morava na fazenda com minha avó... aí eu acho que assim... de acordo com a evolução dos meus estudos e tendo que conviver com outras pessoas foi abrindo mais minha cabeça em relação a – só que a questão da pobreza e do negro sempre pesou pra mim, porque a minha família toda é negra e minha avó sempre sofreu muito... ela teve casa queimada por inveja de vizinho e tudo mais... assim... porque ela sempre o dinheiro que ela conseguiu era do suor dela e vizinhos sempre tinham inveja disso... aí isso sempre pesou muito pra mim que até as vezes quando eu vou falar... assim... eu fico muito emocionada porque é uma questão muito pesada pra mim e é isso eu acho (risos).

[P]: Tá bom, agora... eu queria eu você me contasse da sua trajetória acadêmica... Porque você falou um pouquinho da usa história de vida mais agora eu queria saber um pouco da.

[FE]: Bom professor... foi uma aventura (risos), porque tinha sido dois vestibulares que eu tinha feito a inscrição – pra engenharia ambiental em Imperatriz que é onde meus parentes moram, e Química pra Araguaína onde eu não conheço ninguém... aí eu vim pra cá, porque uma amiga da minha mãe vinha e precisava de alguém pra ficar com a filha dela a tarde... aí então eu um "nam, vou fazer vestibular de Química" aí paguei, fiz e passei... aí fiquei toda feliz de vim pra cá... só que depois.

[P]: Porque Química?

[FE]: assim... no ensino médio foi a disciplina que mais me despertava interesse. Tinha história, mas história era só pra dormir na sala – a professora não era muito boa. Então a professora mais didática assim era a de Química, e de Biologia... só que de Biologia não faz muito o meu estilo... aí optei pela Química, Matemática também eu

gostava muito, mas tem muito cálculo... muita coisa e desisti. Aí optei pela Química e vim pra cá aí morei pouco com essa amiga da minha mãe que eu chamo de tia, depois morei com uma amiga que foi embora Brasília, que fazia Química também... aí, aí depois com a "xxxx"... aí eu acho que uns dois anos eu moro só... assim... a princípio eu achava que era uma coisa, a química, e depois fui vendo que é uma coisa muito mais pesada do que se imagina... porque muita coisa assim que eu pensava pensei "por ser área de professor não seria tão pesada assim, só que é tão pesada, tão pesada, tão pesada tem pouca coisa assim" - os primeiros professores que a gente pegou não era da área da Educação então só jogava... a gente – pouca coisa eu tenho do primeiro, segundo, terceiro e quarto período veio ter de um tempo pra cá... é isso.

[P]: Então eu queria agora já entrar na disciplina de cultura que você fez... dentre a disciplina o que que mais te marcou?

[FE]: Ah questão (risos) ah sei lá professor é tão, assim é meio que um impasse, marcou sobre a homossexualidade e sobre a religião... até então eu não aceitava... agora eu aceito – só que a questão do aceitar eu aceito respeito e tudo mais só que ainda tem aquela barreira sabe sei lá, tipo um filho, aceitar um filho homossexual mais assim... não por causa da homossexualidade, mas a gente vê tanta violência contra a homossexualidade que eu tenho medo disso... até as vezes tem um colega né, seu orientando eu fico falando pra ele – "fulano" cuidado... "fulano" cuidado... e da religião eu não conheço e li poucas coisas sobre o Candomblé e acho que assim de tanto o povo falar fica o preconceito... magia negra, essas coisas... ai eu tenho um certo afastamento sabe.

[P]: Hanram a gente até conversou sobre isso... só que foi no começo das aulas que a gente conversou.

[FE]: Aí quando a gente vai escrever qualquer coisa eu fico batendo naquela tecla de quando a gente começou dos estudos... aí eu "ah... como é que eu vou falar de uma coisa que eu não sei se eu vou conseguir", porque eu tenho minha posição e tenho minha religião e tal... mas e tem lados da homossexualidade e da religião também que eu não concordo – tipo a mulher lá que tava na cruz... eu não concordei com aquilo.

[P]: Por quê?

[FE]: Assim... pela questão dela querer respeito e não respeitar... porque sabe que evangélico abomina aquilo então respeitava.

[P]: Por outro lado... será que o evangélico respeita?

[FE]: Então, falando nessa questão se ela quer respeito... eles tem que respeitar também.

[P]: Aí eu vou te questionar, porque e que o evangélico não respeitar pra ser respeitado?

[FE]: Então essa é uma questão que não é só da homossexualidade... é mais assim... na posição deles eu achei falta de respeito sabe? Aí tem a questão dos evangélicos não respeitar – é abominante... vi na igreja evangélica que eles diz que vai pra o inferno que não é gente e.

[P]: Quando você tava na igreja católica você tinha essa mesma visão ou você acha que?

[FE]: Não... eu já vim ter uma visão da homossexualidade assim antes da sua disciplina... da homossexualidade pela igreja evangélica que falava.

[P]: Mas pela católica não?

[FE]: Não... a católica desde que eu me entendo por gente sou batizada lá... nunca eu ouvi um padre falar sobre a homossexualidade, aí eu fico com raiva também da igreja

evangélica, porque muitos falam que a homossexualidade surgiu da igreja católica porque os padres... eles tem essas histórias antigas aí, eis essa questão.

[P]: Então... quando você veio pra cá você tinha algum preconceito com o homossexual? Antes de ir pra igreja evangélica?

[FE]: Hunrum.

[P]: Já tinha?

[FE]: Assim... eu não conhecia... não tinha interesse em conhecer, aí fui pra igreja evangélica e assim... não concordava com muitas coisas que eles falavam, mas pra mim aquilo também seria errado... porque, sei lá desde a história da Bíblia porque a Bíblia também é preconceituosa... só fala desde a história de Adão e Eva.

[P]: Só que a Bíblia foi escritas por pessoas né, embora muitos dizem que teve a mão de Deus, mais ou menos até porque são vários livros foram pessoas que selecionaram quais que iam entrar e quais que ficaram de fora.

[FE]: Então... tem até aquele filme do Código da Vinci, que fala lá de Maria Madalena do grau... aí a gente fica pensando naquilo será que é verdade?

[P]: Pode ser. Três anos dois mil anos atrás o que que aconteceu que a gente não sabe.

[FE]: A gente só sabe o que tá escrito ali.

[P]: que que você almoçou? você não lembra... (risos)

[FE]: Eu lembro professor (risos) assim professor... antes de conhecer sobre os diretos humanos... depois da disciplina foi abrindo... tipo assim.. não tem aqueles burros que usam aqueles negócios nos olhos e só olham naquela direção, aí de pois da disciplina foi ampliando mais meu campo de visão.

[P]: Agora eu quero entrar num ponto na verdade é o seguinte, como que é a sua não aceitação e amizade com o “xxxxx?”.

[FE]: Eu num sei, eu não sei explicar eu num sei não professor, (risos).

[P]: Uai.

[FE]: Ah o xxx é o xxx é gente boa, é um irmão pra mim.

[P]: É um irmão, um irmão que é Gay.

[FE]: É Gay... sabe assim a parte dele que eu não gosto é dele contar pra gente as coisas íntimas... eu não gosto, porque conto as minhas coisas pra ele.

[P]: Mais isso não é por causa dele ser Gay.

[FE]: É... num tem nada a ver não professor... eu não sei explicar... é uma questão muito besta de ter preconceito de ter amigos Gays... e num só ele não... eu não sei explicar, tem a “yyyy,” tem outros lá do Riachão, tem um monte em Goiânia do meu ensino médio, muita gente (3 seg).

[P]: Hum, então você não consegue explicar, não, de onde que você acha que vem esse preconceito?

[FE]: Também não sei... eu acho que é minha cabeça dura de num, (risos).

[P]: Deixa eu te perguntar você acha que são Gays por opção?

[FE]: Não.

[P]: Não?

[FE]: Ninguém é por opção... eu tenho um filho e ele com dois anos – “ah mãe eu vou ser Gay”... não (3 seg) já nasce assim... é como se nascesse uma mulher e pronto... já nasce com aquele, mais eu não sei explicar o motivo do preconceito... é uma coisa estranha, acho que é um estranhamento... assim de saber que uma pessoa beija a mesma pessoa que tu beija... assim do mesmo sexo e tal eu achei um estranhamento e não, sei lá, num sei.

[P]: E você acha que tem feito algo pra... ir contra esse estranhamento?

[FE]: Conhecendo as pessoas e o modo de vida delas.

[P]: Isso você já fazia antes da disciplina, já era algo que.

[FE]: Assim... porque até tem um caso que a (xxxxx) tem um amigo... daí eu num gostava dele porque ele era gay e tal tal, eu pensava assim, não é o (fulano) - eu nossa! esse menino é muito chato”. Eu achava defeito nele que ele nem sabia que era aquilo mais por ele ser gay eu achava defeito nele mais é gente boa.

[P]: Me diz um ponto das discussões que teve durante a disciplina que você de cara discorda, olha eu não concordo com o que foi falado.

[FE]:Ah eu nem sei professor... ah lembro da questão do funk, porque tem aquele proibidão e pra mim que não é cultura... – um dia eu vi na televisão... mas pra mim que não é cultura. – eu vi no profissão repórter uns meninos assim de uns doze anos com umas músicas bem pornográficas aí eu lembrei que você tinha falado que funk é cultura, mas isso não é cultura.

[P]: Então pra você o que é que é cultura?

[FE]: ahh.. é um tipo de manifestação de um determinado grupo.

[P]: Então funk é cultura?

[FE]: Então... eu num sei não, mas se você diz que é...é... um ritmo assim de música que acaba sendo cultura. (risos). É que o funk dependendo da letra pode ser cultura.

[P]: Me diga uma coisa, e você... sobre a disciplina algum ponto de discussões que a disciplina levantou que você concorda?

[FE]: A questão racial, (risos).

[P]: A questão racial, por quê?

[FE]: É que eu acho muito foda a pessoa que tem preconceito contra os negros – você viu lá no jornal um jovem branco que matou seis pessoas, o jornalista ficou repetindo o tempo todo... tua acha que se fosse negro o ele ia ficar repetindo que era um jovem negro? Aí eu fico pensando viu.

[P]: E por que você acha que ele ficou falando que era um jovem branco?

[FE]: Eu acho porque pra eles... eles queriam dizer que aquilo era só coisa de negro, eles até disseram assim “que lá nos Estados Unidos... aí eu fiquei, “sim, porque o branco? é só o negro que faz esse tipo de coisa, então?

[P]: Então me diz uma questão que a disciplina ajudou a repensar?

[FE]: Assim, essa questão do negro... eu já batia nessa tecla faz é tempo... a questão de religião e a questão da homossexualidade... assim... mudou um pouco a minha realidade, mudou um pouco sobre pensar sobre essas realidades.

[P]: Porque que você acha que mudou a forma de pensar?

[FE]: Porque assim, porque hoje eu não procuro julgar, eu procuro conhecer, depois que eu vou ver assim se vale a pena ignorar ou não porque até então o que eu não tinha interesse de conhecer eu ignorava e depois da disciplina eu já fui ler sobre o

candomblé, já fui ler sobre a homossexualidade já li textos de homossexuais já vi vídeos por isso me abriu mais.

[P]: Certo... Me diz uma coisa, o que é que é ser professor de Ciências pra você?

[FE]: Até então, até um tempo atrás era só dar uma disciplina de física, química ou matemática... e mandar o menino embora e nada mais além disso... porque foi assim o meu ensino médio todo... ninguém se importava com nada, - ah menino brigava tu é pobre tu é negro e o professor só passando exercício... não dava espaço pra nada... depois da disciplina o professor de Ciências é além da disciplina de Ciências é abrir espaço para outras áreas, outros temas, outras formas de ensinar... eu acho.

[P]: Acha, é me explica mais isso.

[FE]:Assim... vira e mexe tem essas questões em sala de aula... o professor não pode virar as costas pra sala de aula, porque o professor em toda área de ensino ele é o exemplo... e tudo que ele fala tá certo e pronto... e ninguém fala nada no ensino médio. Eu acho que seria uma boa o professor trabalhar... assim... temas como a religião, a sexualidade, pra acabar com esse preconceito essa discussão esse aceito ou num aceito d sociedade, sabe a verdade porque é dali que se forma uma cidadão.

[P]: E pra você o que é formar um cidadão?

[FE]: Aí professor.

[P]:Num precisa ser resposta de livro não, é me dizer o que você acha.

[FE]: Ah, é um ser atuante na sociedade que (7 seg), deixa eu ver mais... um num sei não.

[P]: Então você vai formar seres atuantes na sociedade... atuantes em que?

[FE]: (risos) tudo leva a uma pergunta, credo!, para a melhorar né?

[P]: Melhorar.

[FE]:Hunrum. Pra que essa melhora né.

[P]: Já que você tá respondendo.

[FE]: Não professor, é assim, sei lá pra mim o mundo hoje tá ficando cada vez mais estranho assim é pai matando filho, filho matando o pai e....

[P]: Isso é até história da Bíblia, é de Cain e Abel.

[FE]: Formar que pessoas que, sei lá... num faça esse tipo de coisa que num tem preconceito e convive com a sociedade.

[P]: E tu acha que é possível através da Educação?

[FE]: Sim professor, se não for pela Educação vai por onde?

[P]: É, como é que você pensa a relação do conteúdo de direitos humanos com Ciências?

[FE]: Sei, não... é isso que bate na minha tecla quando eu for fazer TCC, como eu relacionar esse negócio.

[P]: Você tá tendo dificuldade, você acha que isso é difícil?

[FE]: Sim, porque os conteúdos de Ciências tem uns que é muito fechado é muito química, né. biologia eu já acho que é mais fácil né, agora química é assim tão... exato... tão fechado... que eu num sei é poucas áreas que dá pra relacionar alguma coisa.

[P]: Me dá um exemplo de algo que você já conseguiu.

[FE]: Tem que pensar, eu num lembro disso não professor.

[P]: Mais na disciplina você tem que cobrar alguns conteúdos.

[FE]: é assim, na bioquímica, por exemplo, no sistema hormonal e também a questão da bioquímica na questão dos carboidratos e você lembrar da questão racial... e que eles eram os escravos e os escravos eram sempre negros e tudo trabalha naquela época, e pelo menos... e eu acho que religião e Ciências poderiam ser vistos essas coisas.

[P]: Já é alguma coisa, beleza, vou encerrar aqui.

Entrevistada –ISABEL [IS]

[P]: Bom, o começo da entrevista é simples, é um negócio muito simples, é... em momento nenhum eu cito seu nome na tese, vamos lá... eu transformo teu nome em Isabel pra manter sigilo... ok... é... não tem nenhuma questão aqui que seja forçado você responder, por isso eu te peço sinceridade a todo momento e não necessariamente queira me agradar porque a pesquisa o interessante é a verdade pot trás daquilo que você tá fazendo, então eu acho que é o principal... porque me agradar não me ajuda, a crítica também é importante.... então vamos lá... você pode falar um pouquinho sobre sua trajetória de vida, como você chegou aqui como é que foi na graduação, é mais ou menos um pouquinho sobre isso.

[IS]: Hum, eu cheguei aqui né, devido meu marido ter passado no concurso, daí foi lá e eu tentei aquele processo de transferência, só que tinha que ir em Palmas, então resolvi fazer o vestibular novamente aí consegui passar... aí eu aproveitei muitas disciplinas, só que não consegui aproveitar todas devido a diferença de grade do vestibular... cheguei e gostei e tal...e espero ficar aqui – só se passar em outro concurso para outro lugar e tal (3 seg) tem mais alguma coisa?

[P]: Não é... como que foi essa trajetória, é... agora você passou pro IF coisa que a gente já tava começando e tal... então vamos pra um campo que é o seguinte – você me falou sobre sua história acadêmica, agora eu quero que você fale pra mim a sua chegada a universidade... como que você fez as disciplinas e tudo mais... sem ficar nervosa, sem estresse, é uma conversa.

[IS]: De quando eu fiz as disciplinas... a única que meu mais trabalho foi o TCC, as outras foi de boa assim... eu gostei, estudei direitinho sempre tive aprovação e nunca fiquei de prova final... é... deixa eu ver o que mais, é isso aí, só né professor?

[P]: Não, elas mudaram muita coisa na sua vida, ou foi algo só que te ajudou a passar?

[IS]: Não, mudou sim, essas disciplinas... cada uma deixou uma deixa algo de aprendizado pra pessoa, tanto a questão do conteúdo quanto a ação do professor em relação a nortear o aluno, porque quando eu cheguei aqui... no segundo período já fui atrás de monitoria pra despertar mais a questão de estudar... para estudar a outra eu tenho sempre uma preocupação de aprender para ensinar correto... aí depois a professora me ofereceu uma bolsa de iniciação, aí dos professores que mais me ajudaram aqui foi a professora xxxx que ficou me ensinando e fazendo trabalho e tudo e o Professor xxxx com o PIBID aí esses dois.

[P]: Você participou do PIBID?

[IS]: Ainda sou do PIBID... ai em todos os períodos eu fiquei no PIM, PIBID e PIBIC e sempre eu participei das três... só agora que eu tô no PIBID aí esses três sempre me ajudaram, porque eu sempre fui muito nervosa principalmente o Professor xxx quando se falava em nervosismo ele sempre dizia – “não, respira pra explicar mulher”, eles sempre me ajudaram... com tranquilidade comigo – eu sou um pouco assim travadinha mas ela consegue destravar.

[P]: A Magale né. É também já faz dois anos.

[IS]: E também quando a xxx chegou eu cheguei a abrir o rosto assim porque eu queria Físico – química, daí a xxx chegou.

[P]: Você já sabia que queria trabalhar com pesquisa alguma coisa?

[IS]: Eu queria físico–química, agora eu tô na dúvida entre analítica ou físico-química.

[P]:Já se via fazendo isso lá no Piauí?

[IS]: Já, já tava começando a entrar na iniciação de físico-química lá porque lá tem tudo assim... equipamento, tem tudo... infra-vermelho, absorção atômica aí eu agradeço muito a minha graduação né... principalmente a xxx, todos os professores contribuíram, mas a que mais me ajudou em tudo mesmo foi a Magale... oportunidade de trabalho publicado.

[P]: Legal, e eu queria que você falasse um pouco sobre a disciplina que você fez, é o que que te marcou, alguma coisa te marcou?

[IS]: Marcou... as discussões levantadas em sala de aula, aí quando eu vejo algum tipo de preconceito já fico atenta e já e vou intervindo de algum modo viu, porque antes eu ficava na minha – eu vejo até meu marido... em relação a alguns preconceitos... em relação religião, questão de é... homofobia é... E assim eu to tentando ter algum dialogo, pra tentar ir abrandando esse preconceito, porque antes não... eu ficava só quieta, não prestava atenção nesses preconceitos dele... eu fica no meu canto... não prestava atenção no preconceito, aí hoje em dia eu já olho assim e já vejo que tem um preconceito ali naquelas palavras.

[P]:Você ta conseguindo conversar com seu marido pra ele conseguir mudar essa coisa?

[IS]: É...principalmente com religião... ele muito cabeça dura, porque eu gosto de frequentar a igreja evangélica e ele é católico... e fala da religião e ai fica... e nem eu e nem ele vamos... e fica nessa questão, - lá em casa só tem um carro e eu agora que tô aprendendo dirigir e não tem como eu pegar o carro e sair lá pra igreja sozinha aí fica nessa questão... ele diz que evangélico só sabe pedir dinheiro só questão disso, questão de dinheiro, e eu num gosto muito da igreja católica eu num sei rezar aquele tanto de reza porque eu num fui acostumada nisso... aí eu num gosto muito também da igreja católica... aí fica nisso, só que eu gosto de frequentar eu acredito... eu mesmo gosto de frequentar a igreja, mas tô em casa por enquanto... depois que eu começar a dirigir bom, eu pego o carro e vou.

[P]: Então o que mais te marcou nas discussões lá?... você consegue lembrar alguma coisa? Que te levou pra vida?

[IS]:A questão de intervir em sala de aula quando tiver alguma discussão em relação a preconceito por cor, por questão sexual, em relação a isso que me marcou mais (4 seg)e a questão de valorizar esse aqui... e valorizar a questão da mulher negra pela questão da beleza natural que ela tem... porque cada um tem a padronização de beleza.... o povo tem essa padronização, e eu aprendi também a valorizar a questão da diferença sutaque sua região, seu modo de se expressar né, se não.

[P]: Você não via isso em você antes?

[IS]: Não, a que eu não presto atenção pra essa questão que... se a pessoa é diferente de mim eu trato ela diferente pelo menos eu nu tinha isso, pelo menos não, se eu era... preconceituosa ou não, mas pra mim que eu era, porque algumas falavam isso de mim.

[P]: Era mesmo?

[IS]:Hanram, lá na UFPI tinha um rapaz que ele era... assim... ele era assim... como é quando um homem se relaciona com outra homem? Esqueci o nome.

[P]: Gay.

[IS]: Esqueci o nome, tem outro nome. Aí na aula de psicologia eu comentava muito questão de cor de roupa de criança, que eu num vestiria um rosa no meu filho e tal, aí isso ofendia o menino... e um dia ele chegou pra mim e disse – “Isabel, tu é preconceituosa”, e aí, depende né... – aí ele falou né, “nam, quando eu vejo que quando fala nessas questões... assim você fala que não vestiria roupa rosa no seu

filho” e tal, aí eu não realmente eu num vestiria roupa rosa no meu filho não... aí hoje em dia não, meu neném faz assim e tal (movimento com a mão simbolizando “dar pinta”)... movimentos assim que para alguém que veja pode pensar assim “esse ai vai virar viado”... ai meu marido diz “não é por esse lado” aí eu já olho... porque ele é muito criança pra ta ouvindo essas coisas.

[P]: Teu marido fala isso?

[IS]: É, ele disse “nam, tem que ter cuidado com esse menino pra esse não virar viado’.

[P]: E por que você já vê diferente?

Isa]: Eu já vi ... devido as discussões que a gente levantou em sala de aula....né... essa idade aí é muito cedo pra ta falando essas coisas... questão da sexualidade né, mas não vejo por esse lado não... e se ficar um dia, tem que aceitar né?... e e, só por essa questão já falar isso... é errado, eu acho que ele é muito machista meu marido, muito muito muito.

[P]: É, e você tem conseguido mudar alguma coizinha?

[IS]: já!! hoje em dia ele já lava roupa, varre casa, lava louça e isso ele não fazia perto do pai dele, o pai dele mesmo ne... nem estender roupa num pode.

[P]: Nisso a disciplina não ajudou, isso é mais.

[IS]: Sim porque a gente falou um pouco sobre machismo quando a gente tá discutindo eu falo “fulano” você é muito machista, através de umas discussões em relação ao machismo e mulher né – só que ele valoriza a questão... eu vejo assim que ele já me ajuda assim... hoje em dia eu vejo que é porque ele quer mesmo... porque se for ver aqui ta tudo muito corrido né – melhorou muito depois que saiu de perto do pai dele, porque o pai dele que levou essa cultura pra ele de ser machista em si.

[P]: Então deixa eu te fazer... uma pergunta – eu não vou acreditar que tudo foram flores... alguma coisa você dever ter discordado de mim durante a disciplina, então eu vou pedir pra você buscar alguma coisa que ficou na memória alguma coisa que a disciplina abordou e que você discorda?

[IS]: Hum, deixa eu ver (em voz bem silenciosa) (9 seg), professor eu num to lembrando não.

[P]: Não, não sem problema, então eu quero um ponto da disciplina que você concorda.

[IS]: Essa questão da da, utilização desses conceitos na graduação é importante para os professores que tão sendo formados... para levar esses aprendizados, essa discussões, para sala de aula e a questão de trabalhar os direitos humanos é importante... pra se trabalhar em química isso aí hoje eu levo... até na minhas apresentações de TCC eu procuro assim levar um argumento histórico pra se trabalhar – não assim levando para o lado dos direitos humanos, mas quando dá pra se trabalhar pra encaixar lá direitinho eu procuro trabalhar a história nos conteúdos.

[P]:Hunrm, e deixa eu te perguntar uma coisa, me explica você já até comentou mais o que que a disciplina te ajudou a repensar?

[IS]: A questão do preconceito.

[P]: É... isso aí até você comentou antes comigo.

[IS]:Hanram.

[P]: Eu vou te perguntar aqui uma coisa... pra você pensar com calma e me falar. Pra você o que que é ser professor de Ciências? Um minutinho pra você pensar.

[IS]: Ser professor de Ciências (7 seg) ah.. professor... ser professor, né... não só ser professor não só de Ciências... mas eu tenho uma preocupação de observar se aquele aluno ta aprendendo ou não, a questão é porque sou muito preocupada mesmo... igual eu tava aplicando a prova do ENEM, a menina fez a prova toda bonitinha... a menina tava terminando de fazer a prova, faltava cinco minutos é que a menina começou a preencher o gabarito... eu comecei a tremer as mãos de ver que a menina poder ser eliminada... então eu sou muito preocupada tanto comigo quantlo com meus alunos... assim, até eu não gosto de ficar comentando assim quando é perto de prova porque eu dou aula particular... eu vou na casa, quando é perto de prova pra eles eu me sinto assim preocupada... em questão de tá aprendendo, eu procuro pra ver um modo pra ver o conteúdo da melhor forma pra eles... fazer exercícios, mas o professor de Ciências... ele tem que saber contextualizar o conteúdo que tá sendo abordado mais fácil e acessível pra o aluno... aí eu fico procurando utilizar essas ferramentas né, que envolve a questão social dele que envolve a questão econômica e política e tudo que em volta dele eu pra mim que torna mais interessante o conteúdo... além de ele tá aprendendo lá o conteúdo referente a química, ele tá aprendendo uma visão de mundo porque eu mesmo eu num tenho assim tanta visão porque contextualizar um conteúdo eu procuro saber questão de regionalidade e tal assim.

[P]: E no que a disciplina te ajudou nisso?

[IS]: Ajudou também professor, assim eu principalmente o PIBID, o PIBID ajudou bastante nessa questão de que o Professor xxx ele é orgânico e tal mas ele sempre fala pra gente “olha, quando você for falar de um conteúdo procura a questão biológica” e eu aprendi muito fazendo aqueles trabalhos voltado pra biologia porque eu voltei mais pra biologia porque eu achei mais fácil – até porque por falta de entendimento... porque até o senhor falou dos conteúdos que poderia ser abordado com aquela questão, por falta também de visão né, aí ampliou mais... então tudo que é frisado... assim... alguma coisinha como formatar algum documento no Word assim tudo isso aí é importante pra gente – pensa que isso aqui é besteira de eu tá ensinando, mas tudo agrega assim valor pra gene até o jeito com que você se comunica com eles... tudo isso interfere.

Entrevistado –JORGE [JO]

[P]: Jorge, começar aqui, eu fiz um roteirinho o tipo de pesquisa que vou fazer com vocês é o seguinte, é uma pesquisa que se chama semi – estruturada, o que que é isso... Eu fiz um roteirinho com algumas perguntas, ta? mas ele vai ser só base pra gente poder tá conversando ao longo do tempo... eu posso fugir desse roteiro e perguntar outra coisa... não é algo engessado... vamos pra próxima, não é algo engessado, é como se fosse uma conversa mesmo. Então a primeira coisa que eu queria que você fizesse era contar pra mim um pouco de sua história de vida, até agora. Não precisa ser detalhe por detalhe, pensar alguns pontos que marcam até hoje.

[JO]: (4 seg) se alto definir é difícil (3 seg) o que seria relevante, assim, quais os pontos seriam relevantes?

[P]: Assim... não, na verdade o ponto é o seguinte... essa primeira parte eu quero que você ative um pouco da sua memória, entendeu? Aí você ativando um pouco da sua memória eu posso fazer outras perguntas, porque a pesquisa... ela tem a ver com a formação da construção dos valores sociais, e a construção dos valores sociais vem também de uma história de vida... então me diz em que ponto você percebe que tua história ajudou a construir quem você é hoje? No grosso... que aspectos, assim.

[JO]: Hanram, sei sei sim, é... Eu nasci aqui em Araguaína, sou Araguainense, depois a minha trajetória assim de local, foi muito, sabe... – eu sou praticamente um nômade aqui no Tocantins. Eu nunca fiquei mais de dois anos numa escola... eu acho... eu nunca fiquei. Aí o ciclo social vai aumentando cada vez mais né, conhece aqui ali, e vai se perdendo as amizades também que tinha em certos locais por causa das mudanças.

[P]: E você percebe que (...) esse tipo de ... nômade que você disse é, ajuda em alguma coisa pra você pensar diferente? (3s) No grosso, o que eu quero saber é o seguinte... você é diz que acaba não se apegando muito as amizades, tem vários, mas acaba não se apegando... por outro lado você tem uma facilidade muito de tá pensando sobre vários pontos diferentes.

[JO]: Porque alguns locais que eu vivi, depois vou pra outros locais... aí eu percebi que tem algumas coisas diferentes também. Por exemplo, eu... quando sai de Araguaína eu ... nem sabia que morava aqui, sabe? Era criança, um bebê... aí depois fui pro Pé do Morro (Aragominas) aí fiquei oscilando entre lá e a fazenda do meu vô. Tive muita influência lá... aí depois fomos pra uma cidade aqui, um assentamento – assentamento não... é que meu vô comprou uma fazenda e lá era perto de um assentamento... aí tinha umas escolas lá foi as melhores escolas que eu já tive... foi uma experiência de uma escola rural que hoje, se eu não tivesse ido pra lá, eu não teria uma experiência de como seria uma escola rural... eu vi que dá pra aprender muita coisa – era a aquela escola seriada, num tem? –o primeiro ano senta na frente, osegundo atrás, entendeu?

[P]: Ah, legal.

[JO]: E ali eu aprendi muita coisa nessa escola... eu tinha dificuldade de acompanhar na escrita sabe?, eu fazia, eu fiz lá o segundo e um pouco do terceiro aí eu fui expulso.

[P]: E porque que tu foi expulso?

[JO]: Ah professor... para aí, agorinha eu chego lá. – Aí a princípio eu tinha um pouco de dificuldade para escrever... aí o professor lá. Não, eu posso escrever pra e tal mais... eu aprendia tudo o que ele falava... eu aprendia agora com um pouco de dificuldade, mas não era tão influenciado assim... e tinha um pouco de dedicação dos pais também, – meu pai me ensinava tabuada assim, no segundo ano eu decorei toda

tabuada, depois eu esqueci tudo de novo, mais foi na base do cipó... “sabe que é isso? Ah.., num sei não, pai!; SABE... não, pai... num sei”. Aí o professor... ele mudou, fizeram um abaixo assinado lá e trocou o professor porque ele faltava muito e tal... aí não tem que colocar um professor de qualidade... Aí pegaram uma mulher lá do assentamento, porque ela tinha terminado o terceiro ano... ela nem fez faculdade nem nada, só a aquela formação de professor assim... mal sucedida, sabe, aí era longe onde eu morava, sabe?

[P]: O que é uma formação de professor mal sucedida?

[JO]: Você ser um profissional que não tenha um contato com aquelas disciplinas de humanas sabe? Com aquelas disciplinas que formam o cidadão mesmo... porque as vezes ele sabe a disciplina, mas não sabe como passar pra o aluno... como interagir com o aluno... sabe? Aí eu chegava um pouco atrasado – a gente nem tinha relógio lá, sabe? Tipo acordou e vai... se orientava pela luz do sol... aí a gente chegava muito atrasado na escola – eu e meu irmão... meu irmão... ele começou mais cedo também, tipo... ele começou com quatro anos pra me acompanhar também – não podia ficar em casa em cassa pra não ficar atrapalhando nossos pais no serviço. Aí ele... ai gente chegava muito atrasado aí a professora expulsou a gente por que a gente chegava muito atrasado. Aí fomos na prefeitura, na secretara de Educação, mas não deu em nada não. Aí perdi um ano por causa disso... aí depois, só porque chegava atrasado, acho que isso... eu to levando aí por isso, que eu tô muito atrasado – aí depois a gente mudou pra o pé do morro e de novo voltamos... tava no terceiro ano que eu tinha voltado pra o terceiro ano pra concluir e a professora passava o assunto – aí eu já tinha visto. Caramba! Eu tinha estudado até a quarta série... aí eu vi que o estudo de lá é muito bom... era tão mal, mas também tinha essa qualidade, aí passei por outras escolas sabe? Na sexta série eu mudei pra o Pará... No Pará eu vi que eu tinha muito receio do Pará... todo mundo tem, né? Quem não conhece, só que tem uma, tem uma... lá não é “tão bem” o que todo mundo fala, mas é bem perigosos mesmo. Em questão do perigo, até as escolas, elas têm sua qualidade... até uma das escolas boas foi onde eu fiz meu ensino médio. Foi uma escola que eu gostei muito dessa escola – lá tinha até laboratório, coisa que aqui é difícil ter... laboratório, microscópio lá a gente tinha contato com isso tudo... no laboratório tinha os reagentes químicos lá, mas tinha os professores que ensinavam, sabe? E a escola... segundo os funcionários, ela recebia dois mil reais por ano para manter a limpeza. Aí os alunos, no ato da matrícula tinham, que doar algumas coisas sabe? Porque a escola por si só não conseguia manter o funcionamento... Aí eu tive um contato assim, como cidadão... – eu quando eu era mais novo, eu era metido a fazer as coisas erradas... eu era briguento... muito, muito violento quando era menino – talvez por não fazer muita amizade, eu não sei... mas eu sempre fui violento... quando eu era menino, aí na na... aí apanhei muito... Não dava muito valor aos estudos... ai aquela influência dos pais para dar aquela empenhada... aí comecei mais a querer... me empenhar mais nos estudos né? Aí lá no Pará não tinha assim, muito lugar pra eu sair, sabe? Tinha aquela regra... não sai... aí todo mundo com medo... –me ajudou muito!... eu achava muito ruim no começo, porque a gente nunca compreende as coisas – quando eu era criança – acho que eu tinha uns 12 anos quando eu mudei pra lá. Aí eu morei cinco anos no Pará, Aí por um pouco de vetar... porque eu via muitos colegas meus entrando “pro lado negro da força”... roubava, depois apanhava dos caras... aí tipo, eu tinha algumas amizades que até me ajudavam quando os outros a ficar longe dos outros que queriam fazer mal. – mas uma coisa que eu até tava falando pra um colega meu, sobre pescar... Esse negócio de menino inventar pra ir pescar... tipo, a maioria dos meninos vão pescar... ai um dois dos meninos que vão pescar lá sofre um abuso sexual, - “tipo, ah pescar, viu, sei”... porque tem os meninos que vão mesmo pra se divertir e tem os outros que acompanham pra fazer o mal... aí na verdade era uma coisa que eu nunca fazia, eu fui só uma vez com um colega meu mais foi só pescar mesmo e voltamos num aconteceu nada não... por sorte (risos)... mas os meninos iam pescar e faziam muito tipo isso de

ficar observando os meninos mais velho do grupo ficava observando os mais novos e fazia a minazinha do grupo... e depois eles aproveitavam dele – aí eu até pensava que o homossexualismo era por influência, porque os meninos começava a gostar, igual tem um menino no Pé do Morro, que o nome dele é (xxxxx)... no tempo que eu morava no Pé do Morro aí tinha os vizinhos que enturmavam com ele, aí ele era o mais novinho da turma... pequenininho... aí os meninos iam pescar e aproveitava do menino, e eu ficava com raiva até reclamava – porque que vocês fazem isso com o menino? o menino novo não sabe o que quer... hoje eles tão aí, tão tudo grande... eu não sei como é que tá o (xxxx) hoje, eu não sei se eles continuam com as práticas que ele continuava... ou não... não sei se isso influenciou na vida dele, talvez, tipo, sei lá... cria um ciclo de amizade né, só sei que os meninos tão tudo hoje... os que abusava dele tudo são "heterossexuais" assumidos, mas tipo, não sei se pratica essas práticas... não sei como é que funciona ou se era coisa de menino sabe... se é tipo os hormônios... eu num sei, aí isso eu também via no Pará – esse tipo de coisa sabe, ah não é só aqui que tem esse tipo de coisa no Tocantins, sabe? Lá era bem constante... a sexualidade dos meninos era bem explícita... os caras tipo, sabe, andando com o negócio pra fora, sabe? essas coisas toda... Aí eu – Ah... num vou mexer com isso não, vou ficar em casa mesmo estudando sabe? Não ficava no meio dessas brincadeiras não, porque eu escutava relatos... aí, ah num vou fazer essas coisas não, – porque depois aí vão me estuprar aí então eu vou ficar em casa, aí meu pai ele é muito... ele foi muito super protetor, tipo, se eu sair em festa foi – quase perto dos 18 que eu fui sair em festa... aí eu achava muito ruim, mas depois eu entendi que foi fundamental... e tal essa proteção porque eu também e tal – porque eu tava vendo um professor falando sobre a atuação da sociedade sobre o indivíduo... e quando ele tá em conjunto ele se infantiliza né?! Por exemplo ele deu um exemplo daquele rapaz naquela manifestação... que ele começou a quebrar tudo... aí depois ele se entregou aí ele viu na cena e disse "poxa, esse aí não sou" – ele não se reconheceu fazendo essas atitudes... junta todo mundo ali acaba fazendo certas coisas, Se eu não tivesse todo esse cuidado talvez eu roubaria, entraria em gangue, por que lá tinha muito disso também... tinha alguns colegas meus que depois que eu vim pra cá, que viraram marginais, que morreram e os pais ausentes... trabalhavam... fora e deixavam os meninos lá, aí tinha uns colegas que eram vizinhos que... quando os pais tavam ausentes a gente ia brincar, porque eles eram boas pessoas... aí um outro colega meu começou a entrar num grupim para se enturmar, ai os caras já começavam a mexer com drogas e tal... aí eu me afastei deles e tal... mas nunca pra romper, porque quando se vê nas quebradas, aí doido não né – a gente tem fazer amizade, mas por longe.

[P]: E sua vida acadêmica?

[JO]: A minha vida estudantil?

[P]: Tu começou contando um pouco da sua trajetória de vida, mas você começou pela escola ai depois você acabou por levar pra um campo que você viveu,e a relação disso que você viveu com a universidade?

[JO]: Então, na minha vida estudantil eu tive muita influência de bons professores, sabe? uns professores muito bons... que ajudavam muito o aluno... e, me auxiliou muito pra ter acesso a universidade e muitas coisas que eu vi na universidade eu tive alguns princípios na escola, mas também eu era um aluno que buscava estudar – lá no Pará, quando tinha uma biblioteca, era uns cinco quilômetros de distância lá da escola aí – ai eu ia só pra estudar na biblioteca... mas também em a biblioteca da escola aí eu ia lá de casa só pra ir pra lá pra estudar... porque eu não tinha computador nem nada, aí os livros didáticos não eram o bastante sabe? aí eu ia pra lá,

[P]: Tu fez alguma iniciação científica?

[JO]: Na UFT?

[P]: É.

[JO]: Não. Eu não fiz iniciação científica não... eu comecei a fazer um trabalho com o Professor (xxxxx) mas aí eu não consegui continuar não. Lá pra EMVZ porque eu tinha um dinheiro de uma bolsa que eu recebia, aí no terceiro, na terceira vez eu já fui como voluntário.

[P]: Iniciação a docência?

[JO]: Não, nenhuma... mas eu aprendi muita coisa lá no laboratório... mas nada tipo nada... oficial.

[P]: Mais você já tinha a vontade de ser professor de Biologia?

[JO]: Não, eu num quero seguir ser pesquisador na área de biologia não... eu prefiro mais sala de aula... me chama mais atenção... tanto pela facilidade de publicação – e no campo dá muito trabalho as pesquisas as saem muito errado aí um nan, não vou mexer com isso aí não... eu sou da Educação.

[P]:E na Educação na sala de aula num dá trabalho não?

[JO]: Dá, mais não igual do campo, e é mais, tipo... eu num vou precisar me deslocar tanto... no campo você fica muito – por exemplo, se você faz uma pesquisa aí você fica esperando dar certo, aí as vezes envolve algumas coisas que tende a dar errado aí vem aquela frustração, mas na sala de aula é mais trabalho com aluno... é claro que pode dar errado também porque tá mexendo com gente, sei lá mais eu acho que é mais minha praia.

[P]: Na realidade num é que é certo ou errado, a dificuldade, é aquilo que você gosta né.

[JO]: Quando eu era menino eu sempre pensava em ser professor... por incrível que pareça eu sempre pensei em ser professor aí eu – aí vem aquelas influências dos pais "não, você vai ser isso, né meu filho, aí você vai ser isso"... aí igual meus pais eram incutidos com medicina... – você tem que estudar pra passar em medicina... aí depois eu descobri que não era minha vocação, porque quando eu começo a ver aquele tanto de sangue eu puff, desmaio... eu descobri esse negócio, eu não sei se isso é um defeito – essa habilidade minha em desmaiar ao ver sangue, aí eu não, medicina num é comigo não, aí pelo menos vai dar de ser professor.

[P]: Essa de, "e aí pelo menos você vai dar de ser professor", me diz um negócio... você fez a disciplina de Cultura Brasileira e Questões Étnicos Raciais e eu queria que você me contasse o que que mais te marcou? Nas discussões.

[JO]: Ah, o que mais me marcou foi a questão das mensagens que a gente tenta passar... do cuidado de ter pra reproduzir o preconceito e tal... pra repensar sobre as atitudes os atos, sobre até mesmo a fala sabe?... porque a gente – eu não sabia que a gente poderia reproduzir mesmo, por exemplo nos negócios lá das plaquinhas lá... aí eu não sei nem se os alunos queriam repassar aquela imagem de preconceito né? aquela mensagem, além de humilhar e tal né? Talvez eles pensassem "ah eu vou só fazer graça aqui"... talvez eles tiveram, não tiveram a (4 seg) não conseguiram interpretar o que realmente eles tavam passando ou talvez até fizeram por maldade mesmo né.

[P]:Mas você acha que isso foi um ponto que te marcou, esse tipo de discussão sobre a forma que a linguagem faz pra reforçar o buscar um estereótipo?

[JO]: Também. E a repensar sobre isso, sobre repassar o estereótipo.

[P]: A gente levantou várias discussões sobre a disciplina... vários tópicos... eu não posso dizer que nem todo mundo vai concordar com tudo ou vai discordar com tudo e eu queria saber de você um ponto que a disciplina levanto e que você discorda?

[JO]: Que eu discorde... deixa eu ver (3 seg).

[P]: Ou discordava.

[JO]: Não é, tem uma coisa que eu fiquei assim pensando... quando fala sobre a homossexualidade ser genética sabe? porque eu acho que uma coisa eu penso que as vezes não, né? talvez a genética possa influenciar mais nem sempre seria sabe... que, acho que nem foi um ponto que levou, née acho que foi mais um comentário né?

[P]: É foi mais um debate que rolou.

[JO]: É foi mais um debate, mas em relação a tudo o que você falou... sobre a disciplina eu analisava... num vou dizer que concordava cem por cento e que discordava cem por cento, mas foi algo que eu olhei – ah... tem essa opção né, essa, esse modo de ver a vida desse jeito e tal que é interessante observar desse jeito.

[P]: Me diz um ponto das discussões que você concordava já previamente, uma coisa que?

[JO]: Que eu já concordava?

[P]: É.

[JO]: Hum, tem muita coisa que eu já levava comigo... como respeito, como é... na questão a banalização eu sempre fiquei assim... –sabe isso num tá certo, entendeu, é certo lutar pelo direito da minoria... eu sempre levei comigo essa, esse valor...

[P]: Tá, então me diz alguma coisa que a disciplina te ajudou a repensar?

[JO]: Ajudou a repensar? atitudes, piada.

[P]: Piada, porque piada?

[JO]: Porque eu tava até, você assistiu aquele vídeo no youtube bizarro né.

[P]: Eu assisti, você chegou naquele filme como? Botou por conta própria?

[JO]: Tinha um rapaz que tinha postado no grupo lá.

[P]: No grupo da UFT do negócio lá.

[JO]: Foi, aí eu cachei muito interessante aquilo lá, eu mesmo num sabia que existia até então.

[P]: Você me diz o que você repensou com aquele filme e o que a disciplina te ajudou a repensar nesse ponto de piada?

[JO]: Então... porque às vezes a gente reproduz o preconceito na piada né... aí tenta minorizar na piada o indivíduo – e a piada ela sempre tem um alvo né, e o alvo é a minoria... e no caso da pra fazer piada sem ofender o outro que já tá ali, se colocando no lugar do outro você – ah isso não muito engraçado assim.

[P]:Depois disso que a gente conversou aqui, o quê que é pra você ser professor?

[JO]: Ser professor (5 seg) meu Deus... ser professor é construir o aluno... moldar o aluno junto com ele, tanto a parte do conhecimento e de disciplina o conhecimento científico... além disso o caráter do aluno... seria moldar um cidadão né, ali além do ser consciente... do conhecimento científico, ser um cidadão... aquele que participa, é aquele que respeita, que entende o que é a liberdade dele é igual aquela frase que fala que a “liberdade de um acaba limitando a liberdade do outro”... então, além de proporcionar o conhecimento científico ali da disciplina que tá sendo ministrada também é entender o aluno como cidadão sabe? e tipo ir corrigir se fez algo de errado e tal, orientar...

[P]: Fez alguma coisa de errada. Que coisa de errada por exemplo?

[JO]: Comentários de errado, atitudes preconceituosas e fazer ele repensar sobre os seus atos.

[P]: Então o quê que é que a disciplina ela te ajudou a construir esse modelo de o que que é ser um bom professor?

[JO]: Como a disciplina me ajudou?

[P]: É.

[JO]: Com os debates que ali eu, a minha visão de mundo, no entanto... ela era um pouco mais limitada em relação a certos assuntos... depois que começou a colocar esses assuntos em questão eu comecei a ver outro lado, sabe, porque até então a gente num se preocupa tanto – porque é tanto conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, que a gente as vezes esquece dessa parte mais humana, sabe, essa parte de como lidar... de ter atitude em se tomar uma ação, então tem certas coisas que você acaba assim deixando de lado, sabe, aí u disse – não, na minha disciplina o mais importante seria ministrar o conteúdo, sabe? ministrar, ministrar, ministrar e não importar direito com o formar um cidadão né, um cidadão mais crítico.

[P]: E você acha que seria um professor que na sala de aula agiria como? Quando você for pra sala de aula qual vai ser seu foco dos alunos, o que que você vai esperar dos alunos?

[JO]: O que eu vou esperar?

[P]: Do seu trabalho com eles, é lógico né.

[JO]: ah, essa resposta é difícil responder porque (risos) porque assim você planeja uma coisa...

[P]: O que que você planeja com eles.

[JO]: O meu desejo é ministrar tanto o conteúdo quando o conteúdo é... que, a escola faz o professor ministrar, né? porque querendo ou não é o MEC que escolhe né? e também trabalhar a parte humana, a parte de interação, sabe? do aluno com o outro, o respeito que o aluno tem com o outro.

[P]: E você acha que é possível fazer isso?

[JO]: Acho acredito que sim, é possível, assim, na nossa grade curricular eu acredito que não – porque por exemplo, na biologia só tem uma aula no terceiro ano por semana... aí você da o conteúdo – aí as vezes a escola nos limita, as vezes o sistema nos limita o professor de certas coisas... mas a parte de respeito, da liberdade do outrotambém é importante ser trabalhado tanto quanto o conteúdo porque formar um cidadão babaca é foda.

[P]: O que é um cidadão babaca?

[JO]: Preconceituoso.

[P]: Então é algo que é inaceitável.

[JO]: Intolerante.

Entrevistada – LARA [LA]

[P]: Deixa eu só abrir aqui um roteirinho bem simples... Eu queria é o seguinte... a gente enquanto professor... a gente tem uma história de vida... queria que algumas palavras você relatasse dentro da sua história de vida como você chegou aqui.. o que você acha na sua história de importante pra narrar pra mim?

[LA]: Eu Sempre morei com minha avó na chácara... fiz ensino médio lá e vim pra cá no finalzinho do ensino médio para fazer um curso que eu fiz lá no SENAI... a princípio Eu terminei o curso – Eu terminei em 2010 terminei o curso não tinha vestibular na UFT, eu disse "sim, vou prestar vestibular"... sinceramente eu prestei porque era menos concorrido... química... é o menos concorrido. Física eu não gostava muito e os cursos que eu via olha UFT assim os de licenciatura era o que me chamava mas atenção, esses outros cursos não me chamava muita atenção e... por eliminatória mesmo e por ser o menos concorrido – eu não gostava de física, então vou fazer Química para estudar e trabalhar futuramente. E o curso eu achei um pouco as matérias difíceis principalmente quando chegou a disciplina de estrutura e propriedade matéria... aí que foi difícil pra mim, porque no ensino médio eu não tinha esse contato com a química... foi muito difícil, mas agora eu gosto muito... eu gosto MESMO me identifico com a disciplina. Já dei aula no estágio também dei aula e trabalhei na olimpíada de química aula com professor xxx e gosto muito.

[P]: Então aqui na faculdade você trabalhou com Olimpíadas de química, trabalhou com iniciação científica com a xxx, num foi?

[LA]: Com a xxx, é tô terminando agora... eu tive uma participação no PIBID toque não foi registrado porque tava tendo um problema com a internet com professora e tal.

[P]: Mas não tem problema porque não foi registrado Quanto tempo você ficou lá no pibid?

[LA]: Foi no caso 6 meses. No caso foi lá no Paulo Freire... participando de laboração da feira de ciência eles estavam com pouco aluno me chamaram pra ajudar.

[P]: Eu queria te fazer uma pergunta... você disse que morou com sua avó muito tempo disse que morou numa chácara. Conta um pouco disso pra mim porque eu acho – eu acho que isso teve haver um pouco com teu trabalho final. Ou não ou tô errado.

[LA]: Não, não teve... assim, porque meu avô é um homem de pouco estudo – só estudou até oitava série... mas é uma pessoa que entende muito. Foi ele que me alfabetizou, foi ele que me deu aula, só que minha avó não sabe ler... aí foi ele que me ensinou muito, me alfabetizou – eu acho que eu estudei com ele até oitava série e ele sempre incentivava ele me incentivava muito. Ele dizia eu tinha que fazer alguma coisa estudar para melhorar de vida, aprender a ler igual minha vó. Eles sempre incentivaram nisso. Então, é... tudo que eu faço, eu me remeto aí eles eu me lembro daquela época, porque sem eles eu não estaria aqui – Com certeza... e eu gosto muito de trabalhar com essa área... sempre quando eu possa ajudar eles de alguma forma.

[P]: Tá mais você, Pou pra mim que não teve a ver.

[LA]: Mas como assim?

[P]: Teve a ver? Teve a ver o trabalho final trabalho final, Você lembra o que você fez no trabalho final?

[LA]: do TCC?

[P]: Não... não, o trabalho final da disciplina.

[LA]: Da disciplina de Cultura.

[P]: É.

[LA]: O meu trabalho final foi sobre os saberes populares os tradicionais, né?... Quando eu fui fazer esse trabalho em si eu peguei muita coisa que eles usavam... porque minha vó, no caso, foi o sabão de coco babaçu que ela fazia sabão. Ela faz sabão e assim, sem saber muito esse conceito científico, mas ela tem o conhecimento dela e ela fazia esse sabão. Ela faz sabão, ela faz remédio, sempre tratou nossas doenças lá em casa com chazinhos, com coisas do mato, feridinhas assim ela tirava folhinhas e passavam na pele nossa... ela criou eu e minha irmã a gente nunca teve esse negócio de toda coisinha ir no médico ,né?! – Ela sempre tratou a gente dentro de casa, então, quando surgiu trabalho eu peguei sim muita coisa que ela faz que ela trabalha minha avó e meu avô também.

[P]: É então eu queria você me falasse um pouco – vamos voltar ...assim, disciplina Cultura e questões étnicos Raciais, você me falasse o que que te marcou nas discussões?

[LA]: Deixa eu tentar lembrar o que que marcou (4s) é... muita coisa, assim... cada tópico que a gente discutiu tinha alguma coisa que chamava atenção e que marcava muito... é... por exemplo(10s) é deixa eu ver cada assunto tem uma coisa(7seg) deixa a gente.

[P]: Quer Que eu lembre que foi abordado?

[LA]: É foi abordado questões raciais né... questões... discutimos sobre indígena, sobre saberes populares saberes tradicionais e científicos e o que mais...

[P]: Teve uma discussão sobre mulheres na ciência.

[LA]: É mulheres na ciência que foi o TCC do Marcos... eu acho que o o que mais ficou pelas discussões que a gente teve em sala de aula, foi a questão do machismo... uma eu acho que... teve muitas opiniões contraditórias muitas opiniões... muitas opiniões que assim – “por mais que você fale eu aceito, mas nunca pode... né?” Eu acho estranho. Com as discussões só dos alunos eu acho essa questão, por exemplo, de a mulher não pode fazer isso “ahh eu acho feio mulher beber e fica dançando”.

[P]: Isso que você está falando era momento eu não estava em sala de aula?

[LA]: É... tinha muito isso... questão de um dia depois da aula o machismo, a gente chega mais cedo... aí tinha muito isso... “ah eu mesmo não tenho nada contra, mas é feio mulher fazer isso, mulher fazer aquilo”... então teve muito isso aí. Eu sempre ficava prestando atenção as discussões que tinha com os alunos e era no machismo teve mais... você entendeu... – porque a gente discutiu questões raciais geográfico, né?! O que mais teve essas opiniões contraditórias foi a questão do machismo.

[P]: Mais do que o da homossexualidade? quando estávamos falando dos homossexuais das lésbicas, porque a gente tava discutindo a homossexualidade.

[LA]: Assim... só que não tem uma questão, assim... porque o machismo está impregnado em muitas pessoas, então... por mais que que a gente via que teve opiniões contrárias de muita gente sobre homossexuais, sobre bissexuais, Essas coisas assim... a gente via que era por causa do machismo, entendeu?

[P]: E aí você você por exemplo isso tava presente grupo que você tava trabalhando?

[LA]: Porque eu fiquei trabalhando só com duas ou 3 pessoas, no máximo... porque a gente na aula observou a conversa todo mundo... aí uma opinião e a gente fica só ouvindo.

[P]: Então o que te marcou na disciplina foram essas discussões anteriores... é... eu posso dizer uma coisa de coração e depois que eu analisei todas as aulas eu já fiz todas as análises de aula 40 horas de aula eu transcrevi e li, taltaltal... eu tive certeza,

antes de você falar, que o machismo foi uma questão muito pouco abordada e que a gente podia ter debatido mais... e a gente não debateu. Não fez porque não o ponto central não é nem “mulheres nas ciência” já que a turma a maioria era mulheres... E aí isso eu fui deixando de lado, mesmo sabendo seu machismo é uma coisa que tá impregnado e muito nas mulheres... e principalmente quando o machismo tá relacionado na sexualidade. Isso eu vi nas últimas aulas que teve aquele debate, que eu acho que foi a Liz que falou “é homem, né?” porque foi falado do garimpo... que no garimpo se encheu de prostituta e talz... enfim,... eu só não tinha percebido que tinha essas discussões depois da aula... mas deixa eu continuar aqui... eu queria que você me dissesse um ponto que a disciplina levantou o que você discorda? Você consegue lembrar são os valores pessoais se você discorda?

[LA]: (25 seg) eu acho, eu acho mais, no caso de punição de pessoas que fez crimes perversos... eu sou contra a pena de morte no caso lá daquele homem na Indonésia que por tráfico de drogas o cara matou o outro lá, mas eu acho assim... essa questão... uma pessoa cometeu um crime e ela tem que ser tratada de uma forma... tem que ter – por mais que seja humano, ela tira vida de uma pessoa... sem nenhum remorso... sorrindo, né? você ainda tem que tratar bem ela, né!?! não pode ficar desprezando... por mais que seja um pecado – tem sempre um jeito de melhorias... acho sabe né... não é justo... esses tipos de coisas com essas pessoas que fazem tanto mal a sociedade.

[P]: Certo, esse é ponto que você discorda. Então esse foi o ponto que você discorda, né? nada do que foi debatido fez você suavizar como é que você avalia ou reforçou a discordância?

[LA]: Tipo assim... antes de fazer a disciplina... antes de ter as discussões... eu pensava assim “não, se lasque” né... porque “eu não tô nem aí com quem faz esse tipo de coisa”, “eu quero mesmo é que morra”, né... eu pensava assim e hoje... por mais que eu discorde, mas eu não falo esse tipo de coisa... mas na minhas rodada de amigos eu não falo mais não “Tomara que morra”, né... eu procuro evitar isso.

[P]: Sim legal legal... e um ponto que a disciplina abordou e que você concorda? Que você já concordava antes e com disciplina só veio reafirmar aquilo que já era sua ideia.

[LA]: Teve muito, mas principalmente os saberes populares e científicos da geração né? Eu concordo muito muito mesmo... eu acho que é muito válido porque a ciência, o científico, assim... não seria nada se não fossem os saberes tradicionais, né e também ...o que mais (4 seg)... mulheres na ciência – porque isso não tem nada a ver, dizer que só homem pode fazer ciência acho que é isso eu concordava antes e que depois reafirmou.

[P]:E a repensar...? teve algum ponto que a disciplina ajudou a você repensaro?

[LA]: É a questão de sexualidade... ajudou a repensar... sobre. porque, por mais que não tinha aquela coisa– “eu sou preconceituosa, eu sou homofóbica” mas eu ficava pensando assim “ah.. eu aceito, mas é estranho eu ver o homem... o homem se beijando... quando passa uma mulher com mulher se beijando”. Isso... eu achava estranho e com a disciplina me ajudou repensar bastante... muito nisso... e hoje eu não faço mas isso, né. Essa questão de sexualidade.

[P]: Você não acha estranho ou não comenta mais? continua achando estranho?

[LA]: É... eu não sei... não, mas eu não acho mas estranho não... não.

[P]: Como que você se posiciona agora?

[LA]: É... assim... tem aquela coisa assim e ficar calada, né. E assim... aceitar mas não criticar as outras pessoas eu acho. Eu não cheguei a esse ponto de criticar as pessoas

a pessoa... eu nunca tive uma situação de ser contrária, né. mas eu tenho minha opinião e não muda... mas ainda falta isso, falta me posicionar em relação a isso defender opinião me buscar não ter essas contra versões.

[P]: Eu vou te perguntar uma coisa o que é ser professor de Ciências pra você?

[LA]: Ser professor de Ciências, (5seg) bom... a ciência tá em tudo a nossa volta, né... eu acho que ser professor de Ciências é isso... é saber discutir o ambiente que vivemos, saber discutir e trazer para a sala de aula... para poder repensar, né... tamtp na prática nossa quando na sociedade né? Poder colocar um pouquinho dessa ideia para os alunos para que eles possam também poder transformar o ambiente. Ele tá vivendo é isso.

[P]: E como você acha que uma disciplina como a de Cultura ensina a ciência?

[LA]: Em tudo. Porque... por mais que eu tente dar meu conteúdo, sempre vai surgir essas questões. E essas questões são envolvidas na ciência, no mundo que vivemos... então, né?! É ciência e tá embasado nesses estudos que a gente teve em sala de aula... é muito importante você para que você saber se posicionar numa sala de aula e diversas situações que podem vou correr, né?! – questões de homossexualismo, preconceito com a mulher que gosta de matemática, a pessoa que vem da roça e gosta de gosta de usar um azeite de Mamona no cabelo então isso importante e vai ajudar muito.

Entrevistada – RAFAELA [RA]

[P]: O primeiro ponto... eu queria que você falasse um pouco sobre sua história de vida...

[RA]: Minha trajetória de vida tipo em que aspecto?

[P]: Livre... falar o que você acha importante trazer... o que você gostaria de contar pra mim, quem é você?

[RA]: Nam, professor... porque na verdade eu num gosto muito de contar história... sei lá... ainda mais sobre mim. Mas vamos lá. Eu sou uma pessoa que não sou daqui... eu vim pra cidade pra estudar – no caso meus pais moram numa chácara, então eu sempre tive foco de fazer faculdade e no caso lá só tinha até a quarta série e tanto que tem uns onze anos que eu moro aqui, eu conclui ensino fundamental e médio aqui. Eu tinha um foco de passar no vestibular... consegui passar... assim quando eu terminei o ensino médio eu consegui passar num vestibular tô quase concluindo e pretendo terminar e trabalhar, (risos).

[P]: Entendi.. Essa chácara é afastada daqui?

[RA]: É 22 quilômetros...

[P]: Então, é (3 seg) o que que te levou a fazer biologia?

[RA]: Na verdade é uma área que eu gosto – não era uma opção que eu queria, mas foi uma área que eu sempre gostei.

[P]: Hunrum, e você queria o que?

[RA]: Eu queria Psicologia.

[P]: Psicologia... e biologia?

[RA]: Era uma segunda opção no caso era uma licenciatura aí eu fui analisando a licenciatura e.

[P]: Você queria ser Professora?

[RA]: Sim, eu queria, na realidade eu quero. Mas hoje em dia eu to meio naquela – se eu arrumar um serviço, se eu arrumar um serviço logo de professor eu vou sorrindo... como eu digo – eu num tenho assim tanta frescura "-ahh, eu não quero sala de aula", como muitas pessoas dizem... Se no caso surgir uma primeira opção não, é de professor, eu vou de boa. Porque também eu vou redescobrir... ter mais experiências.

[P]: E sobre sua trajetória acadêmica... o que você já fez, deixou de fazer?

[RA]: Nam na verdade eu creio que... basicamente... eu tenho buscado concluir o curso.

[P]: Buscado concluir o curso? E pra concluir o curso você fez o quê Iniciação científica?

[RA]: Na verdade eu nem tive como, porque atualmente eu moro na casa do estudante e eu morava comm um pessoal – tipo... eu estudava de manhã e não tinha tempo de me ocupar em um projeto entendeu? É que tipo... quando eu estudava pela manhã eu tinha que ficar lá a tarde, aí quando eu vim lá morar na casa do estudante aí eu também já tava desanimada então não fiz nada.

[P]: Nada, nem PIBID nem PIBIC só as disciplinas. Entendi. É.

[RA]: Ah eu também fui monitora de princípios de bioquímica lá no quinto período ou sexto eu acho, já tem mais ou menos um ano que.

[P]: É... eu quero trazer agora a discussão pra disciplina de cultura e questões étnicos raciais. Aí eu queria que você tentasse trazer na memória alguma coisa que mais te marcou nas discussões todas.

[RA]: O que mais me marcou eu creio foi o fato de você se indignar com uma coisa mesmo não sendo a sua causa... porque na verdade eu gosto da área de Direitos Humanos, mas na disciplina... ela me fez ter uma maior reflexão sobre – muitas vezes você se indigna mais com alguma coisa que você defende, que é da sua área, mas a disciplina... ela fez assim... olhar a diferença... não por você ser lésbica, ou você ser negro só porque você é que você vai se indignar, mas você como cidadão qualquer...

[P]: Você falou que gosta da área né, então quando você chegou na disciplina o que você trouxe de ideias?

[RA]: Han. Na verdade assim (3s) eu creio que a disciplina – eu tinha alguns conceitos em si, alguns valores, só que a disciplina ela me abriu a olhar pro.

[P]: então fala pra mim então, um ponto que foi discutido lá na disciplina mais que você discorda?

[RA]: Que eu discordo (6s) não estou lembrando, que eu discorde.

[P]: Imagina que você já chegou lá com uma visão e disciplina causou alguma coisa que você discorda.

[RA]: Ahh agora eu to tentando lembrar... porque como eu estou falando aqui, eu acho a área muito bacana, entendeu... era como se a disciplina tivesse me ajudado a ter uma reflexão melhor sobre aquilo que eu já tinha (5 seg) mais eu não to conseguindo lembrar assim até o momento você tá falando uma coisa e eu to debatendo e nossa, isso é um absurdo e eu não. (...)

[P]: Então... como que você se enxerga dentro disciplina? Qual foi a função que você acha que tem que ser dentro daquela sala? Em relação aos seus colegas, em relação aos professores?

[RA]: Como aprendiz.

[P]: Como aprendiz?

[RA]: Sim.

[P]: Mas você não disse que não teve nada que você...

[RA]: Não... é como eu disse, eu tinha alguns conceitos... eu tinha alguns conhecimentos porém a disciplina me ajudou a ampliá-los.

[P]: Me da um exemplo?

[RA]: Vixe professor (7 seg), a olhar melhor as diferenças... a não se concentrar apenas no meu lado.

[P]: Me diz um negócio que a disciplina te ajudou a repensar?

[RA]: Eu acho que desde o princípio eu tenho dito a questão de você se indignar com uma coisa que não é sua.

[P]: E isso você antes defendia causas suas? Apenas.

[RA]: Eu era mais egoísta...assim... eu ficava indignada, mas eu senti com mais autoridade de ter voz... aí falar... me expressar.

[P]: Hum e o que isso te fez que você tivesse mais voz?

[RA]: Eu creio que a disciplina.

[P]: O que dentro da disciplina? a gente alguns momentos. (5 seg)

[RA]: Nos debates dos textos, nas oficinas, na aula em si.

[P]: Só da aula? Ou tem mais espaços. As discussões que foram vistas na aula contribuíram com alguma coisa na sua vida?

[RA]: Sim... elas me ajudaram a melhorar meus conceitos.

[P]: Sim me dá exemplos, porque cada um só fala “ah... eu melhorei”, mostra pra mim alguma situação cotidiana...

[RA]: Não lembro...

[P] então eu vou perguntar uma coisa... pra ti o que é ser professor de Ciências?

[RA] É uma pessoa que está preparada pra passar o conhecimento em si... o conceito de Ciências... mas também que faça os alunos refletirem sobre a vida.

[P] O que é ser professor de Ciências

[RA] Eu não respondi?... é assim você levar o conteúdo de Ciências..., mas também o que acontece no mundo, tipo assim, você contextualizar as coisas e você não focar só no conteúdo e pronto, tá acabado... é você levar os alunos a reflexão.

[P]: Em relação a maneira como você vai lidar com esse conteúdo de Ciências? Você falou dessa contextualização... você acha que estaria preparada pra trabalhar numa sala de aula? E pensar o conteúdo de uma maneira como se o estudante fosse refletir, como você disse?

[RA]: Se teria possibilidade de acontecer isso?

[P]: É se você se percebe preparada, em que que a disciplina lhe ajudou? Essas coisas.

[RA]: Creio que sim... não totalmente porque eu acho que (3 seg) ah eu não sei, me perdi no raciocínio.

[P]: Pensa de novo mulher. Não tem pressa não, você tem. (4 seg).

[RA]: Repete aí de novo a pergunta?

[P]: ixe eu já não sei porque aqui é como se fosse uma conversa, eu não tenho nada preparado, é como se fosse um bate papo.

[RA]: Mas eu acho que já te respondi muita coisa né não?

[P]: ahh respondeu.

[RA]: Então eu acho que já tô liberada.

[P]: Né compromisso não, isso aqui é uma conversa até porque é importante pra avaliaro meu trabalho e fazer com que eu melhor ou igual com mais gente acima de tudo, entendeu?

[RA]: Hunrum.

[P]: Porque... pensa comigo se algo foi bacana então é melhor que outras pessoas tenham... se não foi bacana é legal que elas não tenham. Ai você responde pra mim... o que você acha que não foi bacana?

[RA]: Ah... as vezes eu achava cansativo, por exemplo quando tinha dois textos, eu achava cansativo.

[P]: Ficava puxado.

[RA]: É... por exemplo, as vezes tinha que fazer atividade em sala e em casa por exemplo, as vezes tinha que fazer duas atividades, as vezes assim, era difícil.

[P]: Como foi a disciplina trabalhada?

[RA]: Hum, trabalhosa... foi mais ou menos, é porque na verdade assim, nada se compara a cálculo, (risos) mas eu posso dizer que era trabalhosa... mas não era aquele trabalhoso difícil, difícil... assim no sentido de dizer – nossa que... na verdade foi trabalhosa mas uma coisa legal – não sei se é pelo fato que eu...

[P]: Você já gostava né.

[RA]: Entendeu, aí eu não achei chato pelo fato disso apesar de eu achar um pouco. (...).

[P]: É, que eu percebi que você em vários momentos trazia sua voz de concordância você demonstrava que você já vinha com alguns valores, você já participou de alguns movimento aqui? Com alguns amigos. Alguma coisa assim não.

[RA]: Não. Eu nunca participei de nenhum movimento aqui não.

[P]: Mas alguns amigos? Te ajudam a você construir uma ideia diferente, da onde que vem essa ideia diferente?

[RA]: Na verdade, uma coisa por exemplo que eu aprendi muito... foi eu convivendo com amigos homossexuais que eu tinha uma visão, por exemplo, preconceituosa e aquela visão que eu pensava que era uma opção e aí eu convivendo com alguns eu aprendi – eu acabei percebendo assim o quanto é difícil pra ele assim eu tive essa ideia.

[P]: Então não foi a disciplina que te ajudou a repensar isso.

[RA]: Oi?

[P]: Não foi a disciplina que te ajudou a isso?

[RA]: Em relação aos homossexuais não

[P] E em relação ao que ela pode ter te ajudado?

[RA]: Em relação as classes... por exemplo em relação as quebradeiras de coco que eu nuca tinha parado pra pensar... assim... de ter notado porque assim você ver e passa despercebido e da função eu elas têm... como por exemplo do capim dourado né que até meu trabalho foi sobre isso... então eu nunca tinha parado assim pra pensar em relação a esses grupos.

[P]: Um negócio que você escreveu uma vez foi o seguinte.

[RA]: O professor lembra todos os meus textos?

[P]: Eu, eu transcrevi tudo, na verdade eu estudei todo mundo.

[P]: O negócio que eu me lembro que você escreveu é que você é intolerante ao racismo.

[RA]: Intolerante (risos).

[P]: É... intolerante.. pois é uma coisa que você não tolera é cultura do racismo.

[RA]: Na verdade a questão é assim, é que eu fico muito triste com uma pessoa que alguém que por mais que seja, por ser branco ou de classe social, por pessoa tratando com uma forma... eu mesmo como pessoa eu me sinto indignada.. assim... com o fato de ver isso só que as vezes você fazer nada né.

[P]: E e, não?

[RA]: Não... as vezes não... porque você tá num ambiente e sei lá.

[P]: E onde você acha que pode fazer alguma coisa?

[RA]:Ah eu acho que eu já é tratando as pessoas de uma forma assim eu creio que já é alguma coisa.

[P]: Um, hunrum, assim como?

[RA]: Sem preconceito por exemplo racial em relação sexo, entendeu.

[P]: Sei sei sei.

[RA]: Religião, por exemplo, por mais que você tenha sua você tem... questão de defender a sua, claro... mas sem agredir ninguém, respeitar acima de tudo você respeitar a sua e da outro... eu acho que, você como pessoa já respeitando já é bom.

[P]: E aí deixa eu te perguntar se o seu comportamento com seus colegas que são homossexuais depois da disciplina ele mudou ou é o mesmo?

[RA]: Não na verdade em relação a homossexuais é... como eu digo... eu já tava bem resolvida até um tempinho que eu convivo então.

[P]: Então teve muita coisa que acrescentar.

[RA]: Tipo assim... eu só vi aquilo que eu.

[P]: Já sabia.

[RA]: Isso.

[P]: E aí como você acha que contribuiu com seus colegas? Primeiro com os de sala

[RA]: ah sim eu, primeiro que quando falo alguma coisa assim eu já percebi que vem comentar “ah” assim o meu discurso o meu posicionamento eu creio que faz a pessoa refletir.

[Trecho retirado por privacidade dos participantes]

[P]: e como você encara a forma como você vai trabalhar diversos conteúdos de Ciências? Depois da disciplina ou já encarava antes.

[RA]:Olha na verdade eu nunca tinha para pra pensar em trabalhar né, mas eu creio que.

[P]: Como assim nunca tinha parado pra pensar?

[RA]: Não, aplicar direitos humanos em sala de aula... assim na verdade a disciplina ajudou a enxergar maiores áreas para se trabalhar... assim como e apenas a questão de gays e de preconceito racial por exemplo então a disciplina a gente trabalhou muitos temas.

[P]: E os conteúdos de Ciências você algum momento você teve de pensar em conteúdo de ciência?

[RA]: Ah eu achei um pouco difícil, difícil de associar... não sei se eu sou um pouco ruim de lógica de pensar logo... de associar uma coisa com a outra então eu tive dificuldade pensar isso de – ah, eu vou pensar nisso e trabalhar isso, entende eu tive dificuldade.

[P]: Então você acha que um professor de Ciências como é que ele tem que se relacionar com esses conteúdos de Ciências?

[RA]:(3 seg), ah vai depender da turma, vai depender do que a escola oferece, vai depender do tempo que ele tem pra planejar né.

[P]: E que tipo de professora você queria ser?

[RA]: Que tipo, como assim?

[P]: Ah você tem um ideal. De professor de você chegar assim em qualquer sala e de dizer assim eu vou realizar algumas coisas.

[RA]: Ah eu gostaria de ser uma professora que fizesse alguma diferença na vida de meu aluno... que fosse alguma - que eles avaliassem de dizer “nossa esse professor ele é diferente”.