



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**ENSINO DE QUÍMICA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA  
SOCIOEDUCAÇÃO.**

**Iago Silva Oliveira Lura**

Brasília-DF

2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**ENSINO DE QUÍMICA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA  
SOCIOEDUCAÇÃO.**

**Iago Silva Oliveira Lura**

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília-DF

2022

*"Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui  
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?  
Alvos passeando por aí  
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência  
É roubar o pouco de bom que vivi  
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir  
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro"*

(EMICIDA part. Majur e Pablo Vittar – Música AmarElo).

## ***RESUMO***

O ensino que se lança em direção da formação cidadã está presente em diversos textos acadêmicos e documentos oficiais, diversificadas são as justificativas para que se viabilize um ensino que se comprometa com a formação cidadã. Essas justificativas são ressaltadas quando se pensa em um contexto socioeducativo, onde há a necessidade de colaborar não apenas para a formação cidadã, mas também para novas possibilidades de trajetórias de vida. Partindo do pressuposto que o ensino de ciências é carregado de sentidos e objetivos, esta pesquisa visou contribuir para a formação cidadã de estudantes de uma unidade de internação em Brasília – DF. Para alcançar o objetivo de contribuir para a formação cidadã desses alunos, buscou-se aproximar os campos teóricos da Educação em Direitos Humanos e do Ensino de ciências por meio de Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos, norteadas pela temática da alimentação. O contexto da pesquisa se deu em uma unidade de internação em Brasília – DF, com alunos em situação provisória de privação de liberdade. A abordagem da pesquisa que aqui se apresenta é de cunho qualitativo e teve como fonte de dados as produções textuais elaboradas pelos estudantes durante os encontros das oficinas pedagógicas, assim como anotações em caderno de bordo e observação, por parte do professor pesquisador. Esses dados foram analisados sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva – ATD. Do conjunto de dados analisados, pode-se perceber potencialidades ao articular a educação em direitos humanos e o ensino de ciências por meio de oficinas pedagógicas em direitos humanos, ao passo que os momentos de execução das oficinas permitem que os participantes migrem de um campo de menor reflexão, a respeito do contexto que estão inseridos, para um campo de maior reflexão, munidos de maiores conhecimentos não apenas a respeito da química, mas também das relações estabelecidas entre essa e a sociedade.

**Palavras-chaves:** Ensino de Ciências; Educação em Direitos Humanos, Socioeducação, Oficinas Pedagógicas, Alimentação.

## ***ABSTRACT***

The teaching that is launched in the direction of citizen education is present in several academic texts and official documents, there are several justifications for enabling a teaching that is committed to citizen education. These justifications are highlighted when thinking about a socio-educational context, where there is a need to collaborate not only for citizen education, but also for new possibilities of life trajectories. Assuming that science teaching is loaded with meanings and objectives, this research aimed to contribute to the citizenship education of students at an internment unit in Brasília - DF. In order to achieve the objective of contributing to the citizenship formation of these students, we sought to bring together the theoretical fields of Human Rights Education and Science Teaching through Pedagogical Workshops on Human Rights, guided by the theme of food. The context of the research took place in a detention unit in Brasília - DF, with students in a provisional situation of deprivation of liberty. The research approach presented here is of a qualitative nature and had as a data source the textual productions prepared by the students during the meetings of the pedagogical workshops, as well as notes in the logbook and observation, by the researcher teacher. These data were analyzed from the perspective of Discursive Textual Analysis – DTA. From the analyzed data set, potentialities can be perceived when articulating human rights education and science teaching through pedagogical workshops on human rights, while the moments of execution of the workshops allow the participants to migrate from a field of less reflection, regarding the context in which they are inserted, for a field of greater reflection, equipped with greater knowledge not only about chemistry, but also about the relationships established between it and society.

**Key-words:** Science Teaching; Education in Human Rights, Socio-education, Pedagogical Workshops, Food.

## ***SUMÁRIO***

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DIREITOS HUMANOS	18
1.1 – Origens dos Direitos Humanos	18
1.2 – Direitos Humanos no Brasil	26
1.3 – Direitos Humanos e Educação	31
1.4 – Direitos Humanos e Ensino de Ciências	38
1.5 – Educação em Direitos Humanos por meio de Oficinas Pedagógicas	43
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	48
2.1 – Caracterização da pesquisa	48
2.2 – Contexto e envolvidos na pesquisa	49
2.3 – Etapas da ação didática	50
2.3.1 – Dimensão ver	51
2.3.2 – Dimensão saber	53
2.3.3 – Dimensão comprometer-se	56
2.3.4 – Dimensão celebrar	57
2.5 – Análise dos dados coletados	58
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES	60
3.1 – Discussão da dimensão ver	61
3.1.1 – Discussão do primeiro encontro da dimensão ver: Quebrando o gelo	61
3.1.2 – Discussão do segundo encontro da dimensão ver: O que é química?	71
3.1.3 – Discussão do terceiro encontro da dimensão ver: Vivências e experiências	75
3.1.4 – Discussão do quarto momento da dimensão ver: Hábitos alimentares	78
3.1.5 – Discussão do quinto momento da dimensão ver: Fome e sociedade	80
3.2 – Discussão da dimensão saber	82
3.2.1 – Discussão do primeiro encontro da dimensão saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos	82
3.2.2 – Discussão do segundo encontro da dimensão saber: Composição dos Alimentos	87
3.2.3 – Discussão do terceiro e quarto encontro da dimensão saber: Os macronutrientes	88
3.2.4 – Discussão do quinto, sexto e sétimo encontro da dimensão saber: Quantificando	93
3.3 – Discussão da dimensão comprometer-se	94
3.3.1 – Discussão primeiro encontro da dimensão comprometer-se: Revendo o contexto	94

3.3.2 – Discussão do segundo, terceiro e quarto encontro da dimensão comprometer-se: Manifestando e Manifesto.	95
3.4 – Discussão da dimensão celebrar: Encerramento	99
CONSIDERAÇÕES	101
Referências	103
ANEXOS	108

## APRESENTAÇÃO

É comum iniciarmos uma apresentação contanto como iniciamos nossa jornada consciente nesse mundo, como nos localizamos e nos situamos no mundo desde nossas primeiras experiências no seio familiar, em instituições escolares, religiosas e afins. Creio que esse movimento é mais que bem-vindo, dessa forma, damos ao leitor um breve panorama do humano que está por de trás de cada palavra aqui elencada. Essa humanização traz para mais próximo o caráter humano presente na pesquisa, principalmente quando se trata de pesquisas qualitativas. O pesquisador, assumidamente humano, guiará suas análises e interpretações do ponto de vista em que se sustenta, não deixando de lado o referencial teórico adotado, mas também considerando as leituras e compreensões que o acompanham desde que se compreende como gente.

Mas antes de dizer quem sou (ou quem eu acho que sou), como me compreendo, acho importante dar destaque aos que me trouxeram a esse mundo, aos que me deram suporte das mais variadas formas. Aos que caminharam descalços em chão de estradas espinhosas, para que eu pudesse agora correr por uma rua pavimentada, munido de confortáveis sapatos. Estou me referindo claramente ao meu grupo familiar, me refiro aqueles que me trouxeram as primeiras compreensões sobre a vivência em grupo, em sociedade, os traços iniciais da noção de regras e civilidade. Filho de uma agente comunitária de saúde, neto de uma nordestina, sobrinho e afilhado de uma professora, sobrinho-neto de uma viúva obstinada, sempre estive rodeado de pessoas, mulheres sobretudo, que me inspiraram a caminhar sempre pelo caminho da retidão. Caminhos muitas vezes alinhados com os que Cristo trazia, o que entra no meu segundo eixo estruturante, sou cristão, católico de berço e espírita por formação. Sempre tive a crença de que não estamos sozinhos e que podemos e devemos ajudar uns aos outros, sobretudo aqueles que não possuem forças suficientes para ficarem de pé por conta própria. Esses caminhos aos poucos me levavam a conhecer sobre direitos humanos antes mesmo de ter a menor das ideias de que um dia trabalharia com isso, muito menos durante um mestrado, mas não nos adiantemos.

Sempre fui uma criança demasiadamente enérgica, envolvida com atividades esportivas, um aluno exemplar em notas, mas nem tanto em comportamento. Sempre estive rodeado por pessoas que muito tiveram que lutar para caminhar por caminhos tortuosos de

modo que eu pudesse estar aqui e agora, digitando essas palavras no conforto da minha casa, de modo completamente independente e tocado por um profundo sentimento de gratidão.

O meu gosto por aprender sempre esteve comigo, apesar de meu comportamento enquanto aluno não ser dos melhores e dificilmente eu poderia ser classificado como um aluno modelo, “é um bom aluno, mas não fica quieto hora alguma”, “se fosse mais comportado, seria o 01 da sala”, “suas notas são excelentes, mas ele conversa muito”, frases como essas fizeram parte de quase todos os diálogos que meus pais tiveram com meus queridos mestre e mestras no passado. O universo, a meu ver, tem maneiras de levar ao estado de maior equilíbrio de maneiras distintas, ontem eu era um aluno que não estava completamente munido dos comportamentos considerados ideais, hoje tenho a oportunidade de ser professor de alunos que também estão “desajustados” de alguma maneira e, ao que tudo indica, todos os caminhos que trilhei estavam me preparando para esse momento.

Quando iniciei o curso de licenciatura em química na Universidade Federal do Tocantins, eu tinha a convicta certeza de que aquilo seria temporário, sabia que não me demoraria ali, tanto que nem mesmo um semestre cheguei a concluir. Afinal, ser professor estava fora de qualquer plano que um dia eu tivesse estabelecido para minha vida. Entretanto, a situação se alterou quando ingressei na Universidade Estadual de Goiás – UEG, também no curso de licenciatura, tinha a certeza de que queria cursar química industrial. Mas o universo garantiu minha estadia no curso, logo no início da graduação consegui me tornar bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e essa experiência remodelou os caminhos que eu gostaria de trilhar. Como bolsista, tive a oportunidade de entrar em sala de aula e ter a leve experiência do que de fato é ser professor, de poder de alguma forma colaborar com o desenvolvimento de um ser humano.

Sempre gostei de aprender, mas me dei conta de que amava ensinar. E poder ensinar uma ciência que é tão presente e, infelizmente, tão incompreendida, me fez perceber que eu poderia de alguma forma, contribuir para que as pessoas que cruzassem meus caminhos pudessem levar uma forma nova de ler e compreender o mundo, agora com os óculos da ciência os ajudando a lê-lo e interpretá-lo.

Uma vez formado, a minha primeira experiência como professor regente, com direito a diário de turma e toda a burocracia envolvida, foi com turmas do ensino médio noturno e duas

turmas da Educação de Jovens e Adultos. Ali pude perceber o quanto a educação tem um poder de transformar e remodelar caminhos.

Seja qual for a profissão escolhida, qualquer um que queira realmente exercê-la com maestria, necessita não apenas de uma formação inicial ou anos de experiência prática, buscar conhecimentos novos é algo primordial, sobretudo quando se trata da profissão docente. A dinâmica da sociedade, dos conhecimentos e das novas maneiras de lidarmos com as informações são modificadas constantemente e, para não ficarmos obsoletos/arcaicos/limitados, precisamos nos lançar sempre em direção aos novos conhecimentos. Aqui entramos na minha decisão em entrar para um curso de mestrado, não apenas pelo título em si, mas pela possibilidade de me tornar um profissional mais consciente, podendo contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico na área educacional e do ensino de ciências.

Eis que me surge a Prof.<sup>a</sup> Jeniffer, como anjo orientador, me propõe trabalhar com a Educação em Direitos Humanos alinhada ao Ensino de Química. Inicialmente fiquei animado e depois receoso, motivos não me faltavam: era uma área que eu não conhecia, uma área emergente com poucos materiais disponíveis e, aqui de cunho mais pessoal, tratar de direitos humanos poderia ser desafiador nesse momento atual. A ironia se formou quando cada um desses entraves iniciais se tornou motivos para que eu seguisse o caminho sugerido pela minha orientadora: eu aprenderia mais sobre uma área, contribuiria para a elevação desse campo de pesquisa emergente e auxiliaria a trazer ao campo do ensino de ciências questões tão importantes quanto os direitos humanos.

Entre atropelos profissionais e uma pandemia, onde a insegurança e as incertezas alcançaram níveis recordes, o projeto foi sendo delineado, até que finalmente a vida me deu a oportunidade de desenvolvê-lo em uma unidade de internação para menores infratores. Falar de direitos humanos, alinhados com os conteúdos de química, para jovens que entraram em conflito com a lei, foi uma experiência desafiadoramente valorosa e de grande retorno profissional, acadêmico e pessoal.

Nas próximas páginas trarei um pouco do que se passou durante o desenvolvimento dessa pesquisa, mas torna-se importante ressaltar que a pesquisa aqui descrita nunca estará ao alcance da verdadeira grandiosidade dessa ação. Não leia com tom de arrogância, me refiro ao

valor que a pesquisa tem não apenas para mim, mas pelo crescimento evidente de todos aqueles que estiveram de alguma forma envolvidos.

Esta é um trabalho realizado por um pesquisador homem, branco, cis, cristão, defensor da dignidade humana acima de qualquer coisa, gay, do norte e pelo norte, herdeiro de benefícios garantidos por muitas lutas e sacrifícios daqueles que andaram por esse mundo antes de mim, tanto na vida profissional quanto acadêmica. Um trabalho que visou alinhar o Ensino de Ciências e a Educação em Direitos Humanos, dentro de uma unidade de internação para jovens infratores, no intuito de contribuir para a formação cidadã desses alunos.

## INTRODUÇÃO

A fome é uma temática que acompanha a trajetória da história brasileira, mas no início do século XX passamos a perceber uma mudança de postura por parte do governo diante da questão. A partir dos anos 2000, o enfrentamento à fome no Brasil entra na agenda política de forma prioritária, sobretudo a partir da vitória presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, quando o tema ganhou o status de política pública (CRUZ, 2020).

Em decorrência da atenção direcionada para a fome, o Brasil se tornou referência mundial em combatê-la no início da primeira década do século XX, fomos capazes de sair de uma dolorosa situação em que grande parte da população não sabia se poderia desfrutar de uma refeição nas próximas horas ou dias, para um patamar onde podia-se dispor de mais de uma refeição diária. Diante disso, o país vê sua saída do mapa da fome – documento elaborado periodicamente pela *Food and Agriculture Organization of the United Nations* - FAO com a intenção de dimensionar sua presença no mundo – de acordo com o relatório de 2014 (FAO *et al.* 2014).

Entretanto, a partir do governo Temer, após o golpe de 2016, passamos a contemplar um desmonte sistemático das Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil – SAN, desmonte esse que foi intensificado a partir da gestão Bolsonaro (CRUZ, 2020). Pouco a pouco a insegurança alimentar voltou a fazer parte do cenário nacional e em novembro de 2018, segundo relatório “Panorama da Segurança Alimentar e Nutricional na América Latina e Caribe” publicado pela Organização das Nações Unidas - ONU, o número de brasileiros que sofriam com a falta de alimento era igual ao ano de 2010, chegando a 5 milhões (FAO *et al.*, 2018). O documento indica ainda que o Brasil estava caminhando em uma direção contrária ao que se esperava: além de não ser capaz de diminuir o número de pessoas com fome, teve retomado o crescimento do quantitativo de pessoas em estado de insegurança alimentar.

Nesse cenário preocupante, tivemos ainda a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA, em 2019, pelo então presidente da república, Jair Bolsonaro, por meio da Medida Provisória 870/2019, que posteriormente se tornou a Lei 13.844/2019 (BRASIL, 2019), o que representa um retrocesso para a população. Diante desse exemplo e de tantos outros, conforme afirma Cruz (2020), é possível notar o retorno do silêncio proposital do Estado diante da fome no Brasil, considerando que

o atual governo afirma desconhecer-la em território brasileiro, mesmo que as instâncias de monitoramento apontem o seu crescimento. E, ao não reconhecer a volta da fome, de maneira exponencial, o Estado brasileiro tanto viola quanto negligencia o direito humano à alimentação da população mais pobre, fomentando o caminho de retorno do Brasil ao grupo dos países em situação de extrema pobreza e fome (CRUZ, 2020, np.).

Em adição à marcha retrógrada do combate à fome na nação brasileira, a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-s) acentuou consideravelmente o quadro que estava se formando no país. Em decorrência não apenas do novo coronavírus, as problemáticas sociais em relação a fome foram também agravadas pela postura adotada pelo Governo Federal para gerir a pandemia, não só desamparando os entes federativos, mas também dificultando o protagonismo desses no combate à Covid-19 (CRUZ, 2020).

A pandemia do novo coronavírus escancarou os diferentes aspectos da desigualdade social no Brasil. Entre eles, a questão referente aos hábitos alimentares. Enquanto as pessoas com mais estudo em regiões mais favorecidas economicamente passaram a comer de forma mais saudável, reflexo do privilégio de poderem se manter em isolamento social e cozinhar em casa, a população com menor escolaridade de regiões menos desenvolvidas economicamente, que continuou saindo para trabalhar e viu seu orçamento diminuir ou desaparecer, aumentou o consumo de alimentos menos saudáveis (CNN BRASIL, 2021).

Como bem salienta Cruz (2020) não se pode desconsiderar outras formas de surgimento da fome, como questões de embargos políticos, guerras e crises naturais, mas também o surgimento da fome deve ser encarado como uma violação do direito humano à alimentação adequada. Segundo a autora, o não acesso ao alimento, considerando a ordem societária atual, está diretamente ligado à pobreza e desigualdade social. A fome pouco a pouco entra novamente em cena e deixar um rastro tão doloroso quanto aquele oriundo dos avanços de uma pandemia não gerenciada, em um país tão desigualmente vivenciado pelos seus atores sociais.

Munido de discursos anticiência, repletos de preconceitos e ignorância, contamos com um presidente que não esconde sua indiferença diante dos sofrimentos alheios, com declarada oposição aos direitos humanos, como apontam Vettorassi *et al.* (2020) e Avritzer *et al.* (2021). Essa indiferença se reflete nos posicionamentos do governo diante da crise, fazendo com que a experiência da pandemia assumisse mais dores do que a cota patrocinada pelas mortes em si. Negacionista sanitário, científico e alimentício atuou sob várias frentes para levar a morte aos brasileiros. Com suas narrativas e ações negacionistas e extremamente agressivas, direcionou a caminhada do país por uma via com índices assustadores de fome, intolerância e mortes.

Mesmo que não tenhamos na história do Brasil um período totalmente livre da fome, é inegável os avanços que vinham ocorrendo. Hoje há um número cada vez maior de brasileiros

em situação de insegurança alimentar, tendo que ampliar os leques de opções aceitáveis para o que seria ou não alimento, alargando os horizontes diante de tanta escassez de alimentos, sendo ironicamente um dos países que mais exportam alimento (FONTOURA, 2021).

A fome volta a assombrar os brasileiros mais pobres nos últimos anos, não apenas a palavra em si, mas também a terrível experiência pela qual milhares de brasileiros são forçados a passar. Dessa forma, a insegurança alimentar chegou e se fez presente em um espaço que já estava demasiadamente agressivo para com os mais expostos às dificuldades vivenciadas em meio a uma pandemia. Nesse interim, o Tribunal de Contas da União – TCU, instituição brasileira responsável, dentre outras coisas, pela regulação externa dos gastos de órgãos da União, realizou uma auditoria e revelou que o governo federal, por meio do Ministério da Defesa, gastou recursos destinados ao enfrentamento da pandemia causada pelo novo coronavírus. O levantamento sigilosamente feito pela Secretaria de Controle Externo de Aquisições Logísticas – Selog, divulgado pela Folha de São Paulo, apontou que parte da verba desviada foi destinada para a compra de artigos de luxo, tais como picanha e filé mignon (REZENDE, 2021).

O propósito inicial da auditoria foi investigar supostas irregularidades na aquisição de produtos do gênero alimentícios desde 2017, entretanto, os gastos das Forças Armadas durante a pandemia em 2020 chamaram a atenção dos técnicos, uma vez que no ano mencionado, os trabalhos estavam ocorrendo de forma remota e, portanto, esperava-se uma diminuição, mas foi observado que os gastos do Ministério da Defesa tiveram relativo crescimento (REZENDE, 2021).

Os dados do grupo alemão de pesquisa “Alimento para a justiça: Poder, Política e Desigualdades Alimentares na Bioeconomia”, indicam que 125,6 milhões de brasileiros sofreram com insegurança alimentar durante a pandemia. Essa pesquisa, fruto da parceria de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade de Brasília, feita entre agosto e dezembro de 2020, aponta que cerca de 59% da população entrevistada estava em situação de insegurança alimentar durante a pandemia e parte considerável havia diminuído o consumo de alimentos importantes para a dieta, como carnes e frutas (GALINDO *et al.*, 2021).

A atual edição de “O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo” é a primeira avaliação em nível global desse tipo, em um contexto de pandemia. O relatório é fruto do trabalho conjunto da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO), o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola – Fida, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas – PMA

e a Organização Mundial da Saúde – OMS. O documento, em edições anteriores, já indicava que o número da insegurança alimentar de milhões de pessoas estava em risco, sendo a pandemia um grande catalizador dessa triste projeção (WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.*, 2021).

Crises econômica, climáticas, conflitos e outros fatores estão por de trás dos recentes aumentos nos níveis de fome e estagnamento na diminuição da redução das formas de desnutrição, sendo todos esses fatores agravados pela pandemia do COVID-19, afirma o relatório. Segundo o documento feito pela organização, ainda temos um caminho longo a percorrer diante dessa realidade:

New projections confirm that hunger will not be eradicated by 2030 unless bold actions are taken to accelerate progress, especially actions to address inequality in access to food. The COVID-19 pandemic has worsened the discouraging trends that already existed prior to the crisis. (p. 21).

Considerando que ações devem ser tomadas para que essa realidade seja modificada, é necessário que todas as esferas da sociedade se comprometam para que possamos avançar de forma mais acelerada. Diante disso, é importante considerarmos dois aspectos: a) a falta de clareza com a imagem humana faz com que criemos categorias de humanos e caiamos no equívoco de julgar alguém melhor que outra pessoa por causa de suas características; b) vivemos cercados por uma infinidade de recursos, processos tecnológicos e científicos, torna-se importante conhecer sobre ciência, para não apenas usufruirmos dos seus benefícios, mas para também compreender suas potencialidades, possibilidades e riscos diante do exposto. Conhecer não apenas no sentido de entender alguns conceitos e técnicas, mas de compreender como a ciência e seus produtos se fazem presente nos caminhos trilhados pela sociedade.

Em face do exposto, é forçoso considerar também que as tessituras sociais possuem traços agressivos para aqueles que destoam minimamente do modelo de normalidade estabelecido. Segundo Tunes *et al.* (2011), antes de mais nada, é necessário evidenciar que a defesa pela inclusão, seja ela na escola ou não, parte de uma lógica de exclusão. A exclusão não é um processo simples, é historicamente construída e socialmente reforçada por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos e sistemas (TUNES *et al.*, 2011).

Diante das realidades apresentadas acima, percebe-se a importância de, durante a formação educacional, as pessoas passarem a ter acesso a discussões que auxiliem a compreender melhor as relações existentes entre sua vida e o campo científico, indo além do domínio de conceitos, faz-se necessário a compreensão de seu lugar na sociedade, como ser dotado de cidadania e do reconhecimento do outro como cidadão. Nesse ínterim, a educação

tem um papel importante, ao passo que deve focar no desenvolvimento da noção de cidadania que cada um possui.

Há de se considerar, entretanto, que a instituição escolar está programada para excluir aqueles que não apresentam o necessário para alcançarem o estabelecido e, ao fazer isso, nega-se a presença da diversidade no âmbito social. Tunes e Bartholo (Citado por Tunes *et al.*, 2007) pontuam que, de modo geral, a sociedade é avessa à diferença, tendo em si um sentimento velado de rejeição àquilo que não está nos padrões. A escola pode ser também, paradoxalmente, o espaço onde tais visões podem ser mudadas, pois se trata de um ambiente onde as diversidades se encontram e coexistem.

Essas marcas estão acentuadamente presentes em contextos educacionais voltados para estudantes em conflito com a lei, conhecidos por espaços socioeducativos. A socioeducação, esclarecem Bisinoto *et al.* (2015), situa-se e busca apoio no campo da educação social, além de ser pautada na

afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. A socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e superem as condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social. (p. 581-582) (grifo nosso).

Assim sendo, a Educação em Direitos Humanos (EDH) ganha destaque, considerando que uma de suas características, de acordo com Candau *et al.* (2016), é a sua intenção de promover a transformação social, formando e empoderando sujeitos de direitos, preocupando-se com grupos sociais desfavorecidos. As autoras seguem e defendem que por meio da EDH pode-se promover uma cidadania ativa, onde o sujeito consciente de sua condição de sujeito de direitos seja capaz não apenas de reconhecer, mas também de reivindicar direitos e colaborar na construção da sociedade democrática.

Tunes *et al.* (2011) são categóricas ao afirmar que para superar a exclusão é necessário ir além de definições de leis de acesso a direitos constitucionais, é necessário alterar a forma como as relações humanas são estabelecidas, para isso novas formas de olhar devem ser aprendidas. A ciência, nesse sentido, muito pode contribuir, ao oferecer aos estudantes novas formas de olhar e interpretar os fenômenos naturais e sociais.

Considerando o exposto, na escola, o indivíduo deve, entre outras questões, ser preparado para o convívio social estruturando em si a noção de participação na sociedade, no que diz respeito às suas contribuições para a organização de uma sociedade melhor. Em outras palavras, a escola tem um importante papel na construção do indivíduo cidadão. Sobre a

cidadania aqui defendida, Chassot (2014) assevera que esta somente pode ser exercida plenamente caso o cidadão ou cidadã tenham acesso ao conhecimento, evidenciando que conhecimento não significa informação.

A socioeducação, situada no campo da educação social, aponta para o desenvolvimento de práticas educativas que caminhem para a formação de sujeitos críticos, que se neguem a permanecer no lugar social onde foram colocados, sem que tal recusa venha acompanhada com o respeito pelas regras sociais e éticas vigentes (BISINOTO *et al.*, 2015).

Assim sendo, articulando o Ensino de Ciência com a Educação em Direitos Humanos, o objetivo dessa pesquisa é responder a seguinte questão: *“Alinhando Ensino de Ciências e Educação em Direitos Humanos, como a temática da alimentação pode contribuir para a formação cidadã de alunos do ensino médio do sistema socioeducativo?”*

Além disso, a partir dos resultados analisados pretende-se gerar um produto educacional, um manual de instruções sobre o desenvolvimento de oficinas pedagógicas balizadas na Educação em Direitos Humanos, como ferramenta metodológica para o Ensino de Química, sobretudo para professores que trabalhem em contextos socioeducativos.

A fim de responder a questão de pesquisa e desenvolver o produto educacional, o referencial teórico deste trabalho é apresentado no capítulo 1 denominado Direitos Humanos. Esse capítulo é constituído por 5 unidades, são elas: (1) a origem dos Direitos Humanos, (2) Direitos Humanos no Brasil, (3) Direitos Humanos e Educação, (4) Direitos Humanos e Ensino de Ciências e (5) Educação em Direitos Humanos por meio de oficinas pedagógicas. Assim, por meio de uma revisão bibliográfica, são apresentados aspectos e informações que colaborarão na compreensão do que são os direitos humanos, sua origem e os contextos em que se moldaram inicialmente. Uma vez que essas origens são apresentadas, busca-se apontar como os DH se fizeram presente na história da nação brasileira e como influenciaram documentos oficiais e até mesmo na própria Constituição Federal. Dando sequência, uma ênfase é dada no campo educacional, momento em que se apresenta e discute a evolução dos documentos relacionados com a temática ao campo educacional. Por fim, o capítulo é encerrado com aproximações entre ensino de ciências educação em direitos humanos, sendo viabilizada a estruturação do que se pretende realizar com a pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – DIREITOS HUMANOS**

Compreender os caminhos percorridos no decorrer da história pode auxiliar na compreensão dos conceitos e sentidos atribuídos aos Direitos Humanos, assim como as contradições inerentes ao termo. Diversas são as perspectivas que se pode adotar para tal retrospectiva, mas em meio à tamanha diversidade de possíveis leituras e narrativas, deve-se sempre prezar pelo não anulamento dos discursos que diferem da perspectiva dos narradores e escritores. Nesse capítulo apresentaremos uma breve historicidade, na tentativa de auxiliar na compreensão das perspectivas de direitos humanos que moldaram as atividades aqui desenvolvidas. Iniciando a partir de um contexto mais geral, aborda-se a presença e influência dos DH nos documentos oficiais brasileiros, afinando em considerações da importância e impactos destes no cenário educacional.

### **1.1 – Origens dos Direitos Humanos**

Toda e qualquer narrativa é passível de múltiplas versões, enunciados e oradores, com a história dos direitos humanos não seria diferente. Muitos caminhos foram trilhados e sob diversas perspectivas podem guiar o olhar de quem almeja retrilhar os caminhos que deram origem ao que hoje conhecemos como direitos humanos.

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve-se, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. (SANTOS, CHAUI, 2014, posição 420).

Mesmo hoje, com a noção de direitos humanos um tanto quanto disseminada, é comum que nos esbarremos em diversas questões que permeiam esse campo de estudo. Do ponto de vista prático, percebe-se que os direitos humanos ainda não se fizeram presentes na vida de milhares de pessoas mundo a fora, do ponto de vista teórico, pode-se escolher/optar por diversas maneiras de se olhar para a temática.

A análise da história da humanidade nos mostra que os avanços sociais levam tempo para ocorrer, são frutos de movimentos e de empenho energético por parte da sociedade, principalmente quando se trata de progresso social. Esses movimentos e lutas por melhoria são, com frequência, repletos de atrocidades e violência, mas ao se tratar de direitos sociais, não é

incomum que a realidade gritante se comprove: os direitos sociais são escritos com sangue (SILVA, 2019).

Os acontecimentos de uma determinada época ou ocasião se fazem presentes, mesmo que de maneira sutil, nos anos que se sucedem. Todos os fatos, interpretações e acontecimentos colocam a sociedade atual no local onde nos encontramos. Moldando o nosso presente, encontramos marcas que foram social e culturalmente forjadas, em nosso contexto social, de modo tão natural e hegemônico que nos ausentamos em questioná-las.

A busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à sua matriz liberal e ocidental. (SANTOS, CHAUI, 2014, posição 430).

Os autores definem o que seja uma versão hegemônica ou convencional dos DH como sendo

um entendimento convencional dos direitos humanos como tendo as seguintes características: os direitos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); o fenômeno recorrente dos duplos critérios na avaliação da observância dos direitos humanos de modo algum compromete a validade universal dos direitos humanos; o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul global do que no Norte global (SANTOS, CHAUI, 2014, posição 550).

Portanto, os direitos humanos não podem ser resumidos à visão ocidental de DH, não se pode ignorar diversos enredos e contextos que colaboraram para a questão. Diversos são os exemplos que se pode dar para colaborar com essa linha de pensamento, entretanto, não é prioridade dos pesquisadores/pensadores ocidentais, mudarem essa versão que tão bem os gratifica.

Embora plenamente aceite pelo pensamento político hegemônico, especialmente no Norte global, esta resposta reduz o mundo ao entendimento que o ocidente tem dele, ignorando ou trivializando deste modo experiências culturais e políticas decisivas em países do Sul global. Este é o caso dos movimentos de resistência contra a opressão, marginalização e exclusão que têm vindo a emergir nas últimas décadas e cujas bases ideológicas pouco ou nada têm a ver com as referências culturais e políticas ocidentais dominantes ao longo do século XX (SANTOS, CHAUI, 2014, posição 567).

A maneira como compreendemos os direitos humanos guiarão as práticas, ações e leituras sobre diversas situações. Um consenso que se tem é o de enxergar nos Direitos

Humanos uma linguagem mínima em termos de dignidade humana, mas existem diversos consensos a respeito dos mesmos, tais consensos se manifestam de diferentes maneiras e cada um deles se sustentam em ilusões, apontam Santos e Chaui (2014).

É, pois, fácil ser-se levado a pensar que a hegemonia de que hoje gozam os direitos humanos tem raízes muito profundas e que o caminho entre então e hoje foi um caminho linear de consagração dos direitos humanos como princípios reguladores de uma sociedade justa. Esta ideia de um consenso há muito anunciado manifesta-se de várias formas, e cada uma delas assenta numa ilusão. Porque largamente partilhadas, estas ilusões constituem o senso comum dos direitos humanos convencionais. Distingo cinco ilusões: a teleologia, o triunfalismo, a descontextualização, o monolitismo e o antiestatismo (SANTOS, CHAUAI, 2014, posição 451).

Ter consciência da existência de tais ilusões, é um convite para refletirmos sobre nossos próprios pensamentos/opiniões e posicionamentos diante da temática e é também, acima de tudo, uma forma de estruturarmos concepções não-hegemônicas a respeito dos DH. Para esse trabalho de construção é sustentando por dois eixos estruturantes, afirmam Santos e Chaui (2014), um pilar intelectual e outro político, não havendo entre eles, precedência ou maior importância. No trabalho político, encontramos as lutas e os movimentos sociais, no segundo, o teórico, é o trabalho da construção alternativa dos DH para extrair as impurezas (ilusões) que fortalecem a ambiguidade e consensos que gozam.

Diversos são os movimentos que contribuíram para a estruturação dos direitos humanos, como por exemplo na América Latina os movimentos indígenas, na África e Ásia o movimento dos camponeses e a insurgência islâmica (SANTOS, CHUAI, 2014). Outro exemplo foram as guerras mundiais, patrocinada por países do norte global, os horrores vivenciados durante esse período bélico abriram feridas que levariam muito tempo para serem cicatrizadas e, mesmo com uma declaração oficial de fim de guerra, as feridas seguiam latejantes e incômodas. Diante das atrocidades ocorridas durante a guerra e discutidas mundialmente após o fim bélico, os países envolvidos tentaram articular uma maneira de limpar a maneira como eram vistos pelas outras nações.

A dignidade humana foi menosprezada ao passo que vidas foram relativizadas, a capacidade destrutiva humana foi escancarada e as atrocidades falavam (leia-se gritavam) por si só. Pensando nos horrores que poderiam ser evitados em prol das gerações futuras, e na higienização da imagem internacional dos principais países envolvidos na guerra, criou-se em 1945 a ONU, uma organização internacional formada por países voluntariamente reunidos em busca da paz e progresso mundial. O documento de fundação da ONU, a Carta das Nações

Unidas, traz em seu preâmbulo as ideias e propósitos dos governos que se uniram na constituição das Nações Unidas:

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

E para tais fins praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.

Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de 'Organização das Nações Unidas (ONU, 1945, p.3-4).

Deste modo, para que um país fizesse parte das Nações Unidas era necessário firmar o compromisso de que todos os propósitos da organização fossem almeçados para seus povos. Ou seja, deveria, entre outras coisas, zelar pela paz e a segurança internacional, desenvolver relações baseadas na amizade entre as nações e promover o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

A proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH foi um marco na história da humanidade, mesmo que esta tenha sido elaborada por homens, brancos, europeus e pertencente às classes dominantes. A proclamação estabelecia as condições mínimas de dignidade humana, como forma de garantia que as gerações vindouras não experienciassem os amargos horrores provocados pelas grandes guerras das potências mundiais.

Se por um lado a DUDH mostra-se como o resultado do grande sofrimento humano em decorrência dos horrores vividos pela humanidade, por outro, não podemos desconsiderar sua finalidade de também promover uma limpeza diante da comunidade internacional, como dito anteriormente, para os principais envolvidos nas grandes guerras. O número de mortes no curto intervalo de tempo, até então não presente na história da humanidade, fruto dos campos de concentração nazistas e com explosões nucleares de Hiroshima e Nagasaki, forçou a humanidade a revisar os pactos políticos vigentes e a criação de mecanismos internacionais de valorização da vida humana em um cenário de paz (ZENAIDE; VIOLA, 2019).

Dessa maneira, pode-se pontuar que a declaração do conjunto de direitos oriundos de revoluções burguesas (o direito à liberdade, direitos civis e políticos) aumenta, em teoria, à zona dos até então ignorados e excluídos: a escravidão passa a ser proibida, mulheres têm seus direitos proclamados, entre outros (TOSI, 2019). Segundo a mesma autora, a história dos direitos humanos reflete os movimentos decorrentes das ações das vítimas da barbárie em busca de uma transição que implica em uma origem, um caminho e um lugar de chegada.

A esse respeito, Aguirre (1997) citado por Zenaide e Viola (2019) afirma:

A opção pelos direitos humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina em particular. Mesmo a Declaração Universal é produto de uma longa e complexa teia de gritos e 'ais' de milhões de pessoas ao longo do planeta e da História. "É resposta a estes gritos". A legislação, a codificação, a concretização em pactos e protocolos, é posterior a essa instância primordial do 'escutar' e 'sentir' o grito de quem se converteu em vítima, de quem foi despejado de sua dignidade ou de seus direitos. (p. 07).

Em "A era dos Direitos" (1992), Norberto Bobbio atribui à DUDH um grande valor ético-político e, apesar de não ser propriamente jurídico, diz que a mesma possui, em germe, a síntese do que virão a ser direitos positivos universais, após passarem pela fase de abstração dos direitos naturais e pela transfiguração concreta dos direitos positivos. E sobre isso, comenta:

Quando digo "contém em germe", quero chamar a atenção para o fato de que a Declaração Universal é apenas o início de um longo processo, cuja realização final ainda não somos capazes de ver. A Declaração é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas. De resto, como já várias vezes foi observado, a própria Declaração proclama os princípios de que se faz pregoeira não como normas jurídicas, mas como "ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações" (p. 30).

Apesar de ser repletas de boas intenções, a DUDH foi proclamada em plena vigência de regimes coloniais de países como França e Inglaterra, por exemplo, que dominavam países como Argélia, Vietnã e Índia, que começaram um processo de independência e descolonização nas décadas que se seguiriam (TOSI, 2019). Mesmo após o ingresso na ONU e da DUDH, as velhas metrópoles colonialistas continuaram a enviar tropas armadas para tentar conter as lutas sociais por libertação e só se retiraram após serem derrotados pela sociedade que era, até então, colonizada (TRINDADE, 1998). Isso evidencia que, mesmo quando direitos são garantidos por lei, não se exclui a necessidade de luta pelas suas efetivações e Tosi (2019) vai além ao comentar o caráter teórico que era atribuído à declaração, principalmente ao envolver questões políticas e econômicas.

Em face do exposto, foram necessários uma série de pactos e acordos oficiais, protocolos, conferências e documentos para tornar as "aspirações ideais" da DUDH em normas

e princípios de “direitos positivados”, abrindo espaço para que os direitos humanos, tanto os nacionais e internacionais, fossem estruturados (TOSI, 2019). O autor apresenta o desenvolvimento dos direitos em quatro tendências:

**Universalização** – Em 1948, os Estados que aderiram à Declaração Universal da ONU eram 48; hoje atingem a totalidade de nações do mundo, isto é, 189 dos 191 países membros da comunidade internacional. Inicia-se, assim, um processo pelo qual os indivíduos estão se transformando, de cidadãos de um Estado, em cidadãos do mundo (cosmopolitismo).

**Multiplicação** – Nos últimos setenta anos, a ONU promoveu várias conferências específicas, que aumentaram a quantidade de bens que precisavam ser defendidos: a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem.

**Diversificação** – As Nações Unidas também definiram melhor os sujeitos titulares dos direitos. A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: homem, mulher, criança, idoso, homossexual, com deficiência, entre outras.

**Positivização** – A Declaração Universal possuía mais um valor ético que jurídico e político, mas com a assinatura por parte dos Estados dos pactos e das convenções internacionais, os direitos humanos se tornam direitos positivos dos Estados, passando a fazer parte do direito constitucional e do direito ordinário, chegando assim na vida cotidiana dos cidadãos. (p. 41).

A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos e Marilena Chaui (2014) defendem a necessidade de avaliar criticamente a superioridade ética e política direcionada aos direitos humanos, mesmo quando esses são positivados no quadro jurídico. Os autores trazem a concepção de linha abissal, ponto de um lado os países historicamente colonizadores e do outro, os colonizados, e se posicionam:

Ora enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantias dessa continuidade. (SANTOS e CHAUI, 2014, posição 442).

Zenaide e Viola (2019), entretanto, dizem que, mesmo após os 70 anos da proclamação da DUDH, ainda se revela um anúncio teórico, um ideal ético-político que aspira novas formas de relação entre os povos, as nações e as sociedades; e que o texto de 1948 ainda é atual e gera expectativas positivas por aqueles que ainda estão inseridos em sociedades violentas e com

acentuadas assimetrias sociais. Tais expectativas, seguem os autores, são propagadas por países que projetam seu modo de vida como o ideal para toda a humanidade.

Mesmo após o anúncio do ideal político filosófico, que foi a DUDH, demorou-se até que os seus “artigos” passassem a fazer parte de fato do cotidiano das pessoas ao redor do planeta, de forma mais concreta. Passados 72 anos desde a declaração, percebe-se que ela se mostra presa ao campo teórico para milhares de seres humanos, não conseguindo efetivar-se e sair do campo da promessa de vidas melhores para muitos. Ainda se nota violações, agressões, guerras em consequência de ideias distorcidas de superioridade política, econômica, religiosa, de gênero, classe social, orientação sexual, posicionamento político, de faixa etária, por exemplo (SANTOS, CHAUI, 2014).

Nesse mundo onde os preconceitos e violações transvestem-se em novas aparências, mesmo dentro do movimento pela implementação de uma cultura de direitos humanos, surgiram novas formas de desumanização, como outrora, sustentadas, por exemplo, por meio de discursos como “direitos humanos para humanos direitos”. Isso mostra que ainda não se compreendeu e não atingimos o grau de maturidade necessário para alinharmos nossos pensamentos com o que a Declaração de 1948 almejava: o respeito incondicional para com o ser humano.

A esse respeito, Carbonari (2019) diz que o conservadorismo, outrora presente nos movimentos sociais na história dos direitos dos homens na França, se faz presente nos dias atuais, mundo afora, e dá vazão à compreensão sobre os Direitos Humanos. O autor sistematiza três posicionamentos possíveis, frente a compreensão deturpada dos mesmos: posição punitivista, posição seletivista e posição meritocrática.

A **posição punitivista** é aquela onde se defende que “os direitos humanos são privilégios dos bandidos”, evidenciando a compreensão de que tais direitos servem exclusivamente para a defesa de bandidos. A ideia central dessa posição, segue o autor, é de que há um “bandido”, um “inimigo” a ser combatido com todo empenho, moral e jurídico, objetivando a eliminação desse “inimigo” por meio de penas de morte, por exemplo, para que a sociedade se torne mais “limpa”. Esse posicionamento alimenta o ódio ao inimigo com caráter genérico, o bandido. O segundo posicionamento é o **seletivista**, “direitos humanos para humanos direitos”, um posicionamento que relativiza a dignidade humana ao classificarem atributos presentes em certos humanos “de bem”, mas que não estão presentes em todos os seres humanos. Ao contrário da primeira posição, de caráter negacionista dos DH, diz o autor, nota-se um reconhecimento dos direitos humanos, apesar de não serem de caráter universal. Ou seja,

são direitos, mas há pessoas “matáveis” para que vidas “com validade” sigam vivas. A terceira versão conservadora dos direitos humanos, **posição meritocrática**, é filiada ao pensamento ultraneoliberal, sendo orientada pela ideia de necessário empenho para merecer os direitos humanos. Numa onda de “anti-universalidade”, somente aqueles que se “esforçaram” são realmente dignos de “merecer”, por serem os “melhores” estão mais aptos à concorrência. Já os que não conseguem, o autor continua explicando, não merecem por não terem empreendido e usado sua liberdade disponível para se tornarem merecedores.

Todos esses posicionamentos, evidentes em várias esferas e anunciados nos mais diversos tipos de discursos, mostram que ainda não compreendemos de fato a declaração, mesmo após 72 anos de sua proclamação. Tais posições vão em direção oposta sugerida pela declaração, colocando em questão a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade. O que está em questão, afirma Carbonari (2019) é aceitação de os direitos humanos são a afirmação de que a humanidade é um bem comum a todos(as).

A humanidade que está em cada ser humano é exatamente a mesma: são iguais. Por isso, os direitos humanos são universais, são de todos/as e para todos/as. Mas, os direitos humanos lembram que, ainda que a humanidade que está em cada um/a seja a mesma, o modo como ela se apresenta é singular: humanos/as são únicos/as. Não pensam do mesmo jeito, não torcem para o mesmo time, não gostam das mesmas coisas. Somos diversidade, somos pluralidade, somos diferentes. A afirmação dos direitos humanos implica a não-discriminação o reconhecimento e o respeito ao modo de ser de cada um/a. Os direitos humanos também dizem de tudo aquilo que as pessoas precisam para viver com dignidade. Afirmam que todos/as têm direito à saúde, à educação, à cultura, à moradia, à alimentação saudável, à liberdade de expressão, à mobilidade, a não sofrer violência, a seguir a religiosidade que quiser, ao trabalho decente, à remuneração justa, ao lazer, à previdência e assistência social, enfim, a tudo o que uma pessoa precisa para o bem-viver. Por isso, direitos humanos exigem acesso e usufruto justo dos bens necessários a viver com dignidade. (p. 28-29).

Torna-se necessária, então, a revisão constantemente dos documentos oficiais, para que estes se adequem às necessidades sociais de acordo com os contextos e as formas de violações presentes. Não se pode, entretanto, abrir espaço para a ingenuidade ao supor que isso será suficiente para a efetivação dos direitos humanos. Os documentos foram sofrendo alterações em função das demandas sociais, sempre sendo guiados pela DUDH, outrossim é que tais melhorias são conquistas históricas, reivindicadas por grupos sociais.

Há uma questão de responsabilidade a ser reconstruída, segundo Carbonari (2019), considerando a dificuldade de afirmação nos contextos atuais. O autor posiciona-se e afirma que sem ajuda de todos, pouco caminharemos rumo à compreensão de que ninguém está autorizado a violar os direitos humanos.

Afirmar que todos/as têm o dever de respeitar os direitos humanos dos/as outros/as é hoje uma questão das mais necessárias, mas também das mais difíceis. Há uma dimensão de responsabilidade individual que, por vezes se vê traída em sua possibilidade de afirmação num contexto de inversão de direitos humanos [...]. Exigir que empresas, organizações sociais e políticas e o próprio Estado, além das organizações multilaterais se responsabilizem pelos direitos humanos é insistir numa agenda cada vez com mais dificuldade de ser efetivada. Ainda assim, fundamental para manter vivos os direitos humanos em processos de resistência (CARBONARI, 2019, p. 29).

Ainda há um grande caminho a ser percorrido, no entanto, não se pode deixar a dignidade humana ser colocada em segundo plano, quando o assunto é prioridade. O respeito pela dignidade humana deve se fazer presentes em todos os lugares e de maneira igual para todos. Pouco valor tem o progresso material e o crescimento econômico de um povo, caso sejam conseguidos à custa de ofensas à dignidade de seres vivos (DALLARI, 2004).

Tais dificuldades de implementação, manutenção e defesa dos Direitos Humanos se tornam ainda mais acentuadas e evidentes em nações cujo berço foram regimes colonialistas e autoritaristas, como é o caso do Brasil. Muitas das marcas insistem em fazer parte do cotidiano e da cultura social. A esse respeito, Zenaide e Viola (2019) comentam

Fundada na dependência econômica e política da metrópole, construída na sua dimensão histórica pela concentração da terra e notadamente pelo uso intensivo da escravidão, a sociedade colonial levantou muros sociais praticamente intransponíveis que colocava de um lado os senhores europeus – positivamente beneficiados pela estrutura econômica – e, de outro lado impunha um benefício negativo para aqueles que – responsáveis pela produção da riqueza, não eram sequer considerados seres humanos.

Herdeiros desta formação histórica, nossas sociedades produziram dimensões culturais pouco afeitas aos pressupostos que, desde os séculos XVIII e XIX, fazem parte do universo teórico dos direitos humanos e que a Declaração de 1948 pretendeu transformar em diretriz para a reorganização de um mundo dilacerado pelas duas grandes guerras do século XX, pelas dantescas experiências dos campos de concentração do nazismo e, posteriormente, das ditaduras militares da América Latina. (p 87-88).

Dessa forma, compreender o processo histórico de estruturação social de uma nação pode corroborar na compreensão, entre outras coisas, da importância das questões sociais. Na seção a seguir, apresentaremos a forma como o Brasil lidou com a DUDH e como a mesma se fez presente em suas legislações.

## **1.2 – Direitos Humanos no Brasil**

O Brasil compõe o grupo de países que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos desde sua origem, em 1948, e conseqüentemente a fazer parte da ONU. Dessa forma,

a relação teórica brasileira com a nova proposta de valorização e proteção da vida humana, personificada por meio da DUDH, se firma desde a criação desse importante documento. Falamos aqui em relação teórica do Brasil com os Direitos Humanos, pois considerável tempo foi necessário para que de fato os DH fossem legalmente estabelecidos no cenário normativo nacional, chegando assim, ao cotidiano dos brasileiros. Apesar disso, quando pretende-se retilhar o desenrolar histórico brasileiro nos anos que sucederam a assinatura e participação do país na ONU, precisamos considerar o compromisso firmado internacionalmente para que possamos compreender que, mesmo em face de compromissos políticos firmados, um estado pode ser violador dos direitos humanos.

De maneira análoga ao mundo, no Brasil foi necessário um período em que a dor humana gritasse tão alto, a ponto de que seria difícil continuar ignorando as atrocidades, para que os direitos humanos fossem clamados e a dignidade da vida humana fosse colocada como prioridade, estando acima de interesses políticos e econômicos. Para o mundo, esse momento de horrores, como dito da sessão anterior, foi a Segunda Guerra Mundial, com o nazismo e toda a história aqui já discutida. Para o Brasil, esse período de grande violação contra a dignidade humana foi o período da Ditadura Militar (1964 a 1985).

Os horrores vividos nessa época mostram como um governo autoritário pode se tornar extremamente nocivo para qualquer um que não passe pelo seu crivo de aprovação. A população, mais uma vez, mostra o quão importante é a luta social em busca de melhores condições de vida. Mesmo com diversos casos de desaparecimento, frutos de perseguições políticas, não deixaram de lutar pela sociedade que amavam e defendiam. Mesmo sabendo dos casos de tortura e morte, remetidas pelo estado à população, que se opunha ao estilo governamental, a mesma não deixou de lutar.

Após o fim do período da ditadura militar, em 1985, o Brasil passa então a retomar as rédeas da nação e a dirigir o país para um regime democrático. Um regime democrático, em que as pessoas teriam inteira participação na gerência nacional, por meio de representantes eleitos. Ou seja, passamos a assumir um caráter de democracia representativa, aquela em que a população escolhe seus representantes para que seus interesses sejam pauta no cenário político.

Esse processo de transição para a democracia não aconteceu de forma tão natural e foi acompanhado de algumas truculências. Os que antes governavam não queriam perder o poder e, mesmo que perdessem, não queriam ser julgados pelas atrocidades exercidas durante o horrendo período ditatorial. Adorno (2010) comenta que durante o processo de transição para a

democracia no Brasil, do período de 1979 a 1988, temas de Direitos Humanos fomentavam reações negativas e segundo o autor esse fato se dava pela associação frequente, por parte da opinião pública, à defesa dos direitos de bandidos ou à imagem utópica de militantes que imaginavam uma sociedade isenta de violências e violações de direitos humanos, além do desejo latente de vingança por parte daqueles que haviam sido perseguidos durante a ditadura militar.

Dessa forma, após o final do período ditatorial, o Brasil passou por um processo de redemocratização. Um dos frutos dessa nova etapa da história brasileira foi a apresentação da nova constituição federal, validada em 1988. Dado o seu caráter, a constituição de 1988 veio a ser conhecida como constituição cidadã. Adorno (2010) a esse respeito esclarece:

A Constituição de 1988 é denominada “cidadã” porque, pela primeira vez na história republicana, não se limitou a enunciar formalmente direitos. Além de estender o elenco dos direitos individuais e coletivos, inscrevê-los no terreno dos direitos humanos, indicou instrumentos para sua garantia e efetividade. Os instrumentos ampliaram a participação dos cidadãos na formulação e na implementação de políticas públicas, através por exemplo dos conselhos consultivos e deliberativos. (p. 10).

A Constituição delega então ao Estado, por meio de políticas públicas, a tarefa de viabilizar a universalização do acesso aos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais (ADORNO, 2010).

Em 1996, o Brasil cria o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos. Esse foi o marco do compromisso nacional brasileiro para com os direitos humanos, a partir de sua publicação, o país mostrava seu compromisso para com a defesa e efetivação dos direitos humanos no território nacional, mesmo que tenha demorado cerca de 48 anos desde a publicação da declaração universal dos direitos humanos.

Antes de serem medidas governamentais, os Programas Nacionais de Direitos Humanos são, segundo Adorno (2010), políticas de Estado, oriundos de uma recente história de consolidação das instituições democráticas dentro da sociedade brasileira.

Os Programas Nacionais de Direitos Humanos representam conquistas institucionais e consideráveis avanços teóricos, entretanto, no que diz respeito aos avanços práticos, temos um caminho a percorrer para que tais programas se efetivem no espaço social. Frutos da Convenção de Viena de 1993, no Brasil, contamos com três edições do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Os PNDHs podem ser compreendidos como o posicionamento oficial do governo frente à temática dos Direitos Humanos, sendo assim, marcos formais.

O PNDH-I foi lançado no dia 13 de maio de 1996, contava com um total de 228 propostas de ações governamentais agrupadas em 21 grupos. O documento foi elaborado

durante conferências regionais ocorridas nas capitais brasileiras, durante o período de novembro de 1995 a março de 1996, ao todo, seis conferências foram realizadas. Sob a coordenação do então chefe de gabinete do Presidente Fernando Henrique Cardoso, José Gregori, foi publicado esse documento que representa uma etapa importante do avanço institucional para as discussões sobre os DH no Brasil. Segundo Adorno (2010), o maior foco dessa edição foi o combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade, principalmente para aqueles que eram encarregados de aplicar leis.

O programa abordou questões sobre educação em direitos humanos; apoio às organizações que defendiam os direitos humanos; a gratuidade do registro de nascimento aos brasileiros, entre outros. Apesar dos consideráveis avanços na esfera da segurança pública, a primeira edição do programa silenciou-se frente às temáticas como liberdade de orientação sexual e identidade de gênero, o que acarretou diversos protestos da comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexuais e Assexuais – LGBTQIAP+.

O PNDH-II é lançado em 13 de maio de 2002, seis anos após a primeira edição, sendo uma revisão e expansão do PNDH-I, resultado de 8 conferências regionais guiadas pelo Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP, de dezembro de 1999 a agosto de 2000. Essa edição do PNDH também foi apresentada sob o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo a sua publicação coordenada por Paulo Sérgio Pinheiro, o então Secretário de Direitos Humanos. Contando agora com 518 medidas, o PNDH-II não pôde ignorar os protestos e críticas, desse modo, essa edição vai de encontro à luta pela liberdade de orientação sexual e identidade de gênero, além de proteção para ciganos. Essa edição remete maior atenção à violência intrafamiliar, ao combate do trabalho infantil e forçado e à luta pela inclusão de cidadãos que requeriam cuidados especiais, “pessoas portadoras de deficiência”, de acordo com o texto do programa (ADORNO, 2010).

Adorno (2010) ressalta que o PNDH-II é reconhecido por tratar de maneira mais detalhada sobre a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais e os direitos de afrodescendentes.

o PNDH-2 detalhou a proteção de direitos à educação, à saúde, à previdência e assistência social, à saúde mental, aos dependentes químicos e portadores de HIV/Aids, ao trabalho, ao acesso à terra, à moradia, ao meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer.

O segundo enfoque diz respeito aos direitos de afrodescendentes. Pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo e aponta iniciativas visando promover políticas compensatórias com o propósito de eliminar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades. (p. 12).

A terceira edição do PNDH foi publicada em 21 de dezembro de 2009 e revisado em 12 de maio de 2010, foi apresentada durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e é a edição em vigor, marcada pela participação social mais efetiva. Diferentemente das outras edições, o PNDH-3 contou com uma maior participação social durante a sua elaboração (cinquenta conferências temáticas foram realizadas desde 2003 em escalas estadual e distrital, contando com Conferências Livres, onde 1200 delegados eleitos e 800 observadores e convidados se fizeram presentes), além de detalhar as articulações necessárias entre os ministérios para que as políticas públicas de Direitos Humanas propostas tivessem condições de serem implementadas. Quando comparado aos dos programas anteriores, o texto da terceira edição se mostra mais extenso e de organização diferenciada. O mesmo é organizado em seis eixos que se encontram subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações governamentais. Ou seja, o texto indica quais são os organismos responsáveis pela execução das ações programáticas. Desse modo, o PNDH-3 pode ser considerado um plano de ação, diferentemente das edições anteriores que poderiam ser classificadas como cartas de direito. Segundo Bobbio (2004), cartas de direitos são

expressões de boas intenções, ou, quando muito, diretivas gerais de ação orientadas para um futuro indeterminado e incerto, sem nenhuma garantia de realização além da boa vontade dos Estados, e sem outra base de sustentação além da pressão da opinião pública internacional ou de agências não estatais [...]. (p. 37).

Fugindo então ao caráter das edições anteriores, o PNDH-3 aprofunda e amplia o elenco de direitos, norteia as políticas públicas indicando os responsáveis por execução, sendo assim, medidas que podem ser acompanhadas e caso não sejam cumpridas, passíveis de mensuração quanto ao seu sucesso ou falha. Destarte, quando comparadas à terceira edição do PNDH, as duas primeiras edições podem ser encaradas como uma lista de intenções governamentais, devida à ausência de objetivos atrelados às ações, sem a definição clara sobre quem deveria executá-las.

Apesar disso, poderíamos afirmar que o PNDH-3 pôde, de fato, romper com as barreiras do campo conceitual e teórico e, finalmente, se fazer efetivo frente às demandas sociais no cotidiano da população brasileira?

Todas as edições fomentaram polêmicas e dissabores em virtude da amplitude e abrangência das iniciativas propostas, por meio dos programas e das medidas adotadas. Apesar de esperados, dois aspectos geraram surpresa, após a apresentação do PNDH-3. A esse respeito, Adorno (2010) diz que o primeiro é

o fato de que as reações tenham ressuscitado suas expressões mais conservadoras e simplórias, justamente do tipo que se suspeitava superado — mais propriamente, o embate dicotômico, simplificador, entre defensores e críticos dos direitos humanos. Em segundo lugar, o Programa trata de questões com as quais o PT — o partido no governo — tem larga afinidade. Não seria equivocado dizer que esta agremiação partidária também ganhou projeção política nacional em torno da mobilização e da defesa de direitos humanos. (p. 06).

Todo esse histórico nos mostra a importância constante por melhorias. Entretanto, os tempos atuais nos demandam atenção e requerem um dispendioso esforço para que não reenfrontemos situações semelhantes.

Em 2018, vence a eleição para a presidência do Brasil Jair Messias Bolsonaro, que até então fazia parte do Partido Social Liberal - PSL. O atual presidente, assim como seus companheiros de chapa, demonstra evidente aversão à temática dos Direitos Humanos. São declaradamente contra tais direitos e são ampliadores e disseminadores do discurso de “direitos humanos servem para defender bandidos”. Se antes tínhamos um certo repúdio velado, tímido, comedido, por parte de diversas figuras políticas, agora temos o maior representante do país fazendo questão de escancarar sua limitação em compreender a importância da temática, sendo contra qualquer iniciativa de avanço dessa importante temática. (VETTORASSI *et al.*, 2020; MARTINS, 2020).

Desde a última edição do Plano Nacional de Direitos Humanos, não tivemos nenhuma atualização ou sinalização de novas edições. Considerando o perfil do atual governo, pouco podemos esperar que uma possível edição seja lançada em breve. Nesse cenário, a educação em direitos humanos tem importante papel na formação de alunos que sejam capazes de compreender a importância da luta pela melhoria, sem deixar de lado a importância de todas as expressões de vida humana.

### **1.3 – Direitos Humanos e Educação**

Há uma certa polissemia em torno do conceito de Educação em Direitos Humanos (Candau *et al.*, 2016), e ao compreender essa polissemia existente, é sempre importante apresentar a qual conceito estamos filiados. Candau *et al.* (2016) descrevem a abordagem de Sacavino (2009) com a qual concordamos:

[...] uma visão histórico-crítica e global, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania ativa, participativa e coletiva sem deixar de considerar os direitos individuais, favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados e discriminados. (p. 56).

Segundo Candau *et al.* (2016) há uma tensão entre o crescente interesse pelos DH e as violações constantes dos mesmos e, considerando o cenário social brasileiro, tal tensão nos figura um desafio para a promoção de uma educação que auxilie a compreender melhor tais direitos, assim como os processos de sua conquista e luta pela sua efetivação em nosso contexto. Nesse diapasão, Ávila e Fonseca (2019), comentam que

quando se fala em educação e cultura nesse país, podemos ter várias polêmicas nesse contexto, principalmente em se tratando da sociedade mais abastada. É pensando nessas condições que a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. (p. 49).

Ainda conforme Candau *et al.* (2016), a promoção e criação de uma cultura informada pelos direitos que contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos, é, desde sua origem em meados da década de 1980, um importante aspecto da Educação em Direitos Humanos. Considerando um sistema democrático em que os direitos humanos se encontram em situação de negação e frágil efetividade, ocorre um desvio do que seria necessariamente uma democracia, conforme Bedin e Tosi (2018),

Os Direitos Humanos somente prosperam em um ambiente democrático. Não há democracia sem Direitos Humanos e não há Direitos Humanos sem democracia. Defender a democracia significa defender a vontade da maioria, mas também os direitos das minorias: sem isso a democracia se torna uma tirania da maioria sobre a minoria. [...] Democracia é administração dos conflitos sem recorrer à violência, ou recorrendo à violência legítima do Estado, exercida nos limites da lei. (p. 299).

Conforme Candau *et al.* (2016), as lutas por poder rompem as barreiras dos campos econômicos e políticos, e passam a se expressar mais acentuadamente em outros lócus, tais como o cultural. Tais dimensões estão, segundo os autores, fortemente entrelaçadas e impassíveis de dissociação, e a escola não é imune a essa realidade, concluem. As ideias apresentadas e defendidas por Carbonari (2007) dialogam diretamente com tal posicionamento

Por isso insistimos em dizer que direitos humanos são uma noção complexa e que guarda várias facetas e interfaces que articulam diversas dimensões (jurídica, ético-moral, política e cultural, entre outras), que são complementares entre si e tornam a luta pela efetivação histórica dos direitos humanos um permanente processo de construção. (p. 20).

Considerando isso, Candau *et al.* (2016) propõem um modelo de atuação docente voltado para tal perspectiva, defendendo que o professor assumira o papel de um Agente Sociocultural e Político – ASCP.

Apoiando-se em Giroux e McLaren (1994), Candau *et al.* (2016) elencam aspectos referentes ao professor como ASCP, tais como o educador que se situa em uma ótica contra-

hegemônica e que seja capaz de articular reflexões e ações sobre e na realidade, visando modificações de mentalidade. Para que se estruture uma compreensão e formação diante de tais aspectos, pensando do ponto de vista docente, é necessário que se compreenda os conceitos e relações estabelecidas entre cultura, poder, cidadania e sujeito de direito.

Os autores entendem e partem da acepção ampla de cultura, isto é, de caráter antropológico, como processo contínuo de (re)criação coletiva, com sentidos sendo constantemente atribuídos, de interpretações por meio do que se experiencia. Compartilhamos de seu ponto de vista quando assumem não considerar a cultura como mera erudição ou letramento, nos afinizamos também com a definição de cultura por eles apresentada:

A cultura é um fenômeno plural e multiforme, configura profundamente nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades. (p. 33).

Por isso mesmo, defendem a importância da educação nesse cenário, uma vez que a educação pode contribuir para a estruturação de novas perspectivas e leituras do mundo. A respeito do desenvolvimento de uma cultura permeada pelos Direitos humanos, os autores afirmam que

pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam. (p. 34).

Tal afirmação vai de encontro à linha de raciocínio desenvolvida por Carbonari (2007), este autor estrutura reflexões sobre a presença da temática dos direitos humanos, no contexto brasileiro, da seguinte maneira:

Tratar do tema Direitos Humanos no Brasil perpassa não somente pela necessária, ainda que breve digressão histórica acerca de sua internalização, mas especialmente pelo reconhecimento de tratar-se de um direito inerente à raça humana, e bem assim pela percepção de que a conquista desses direitos advém da luta e da resistência imprimidas pelas minorias, visando alcançar direitos fundamentais básicos do ser humano, em face de anos marcantes de subjugação e extrema violência do Estado. (p.29).

Desse modo, não é suficiente, ainda que necessário, informar sobre a existência e importância dos direitos humanos. Faz-se necessário compreender os processos de criação, manutenção e luta para que tais direitos se façam presentes no cotidiano de todas as pessoas. Por meio da cultura, comentam Candau e colaboradores (2016), fortalece-se a compreensão da importância das relações entre saberes e conhecimentos de diversificados povos, inseridos em

diferentes culturas, além de legitimar e reconhecer os saberes de grupos sociais marginalizados, negados ou subalternizados ao longo da história. Um dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator no cenário social, e para que isso ocorra, é necessário respeito ao outro, o diferente, e à sua cultura (CANDAUI, *et al.*, 2016).

Tais aspectos, respeito ao diferente e compreensão do seu papel social, também são importantes na estruturação da cidadania. Ao reconhecer-se, e reconhecer no outro, o diferente, a possibilidade de ação no contexto social, assume-se concomitantemente o papel de ser cidadão capaz de alterar o contexto social e político em que se encontra. Paulo Freire fala sobre tal necessidade de assunção quando nos traz que

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2014, p. 57).

Desse modo, configura-se a centralidade na cultura, primeira dimensão, como o eixo norteador e fundamental de processos educativos desenvolvidos por um professor que assume o papel de agente sociocultural e político. Outra dimensão, tão importante quanto a primeira, é a relação estabelecida com o poder, pois a articulação crítica entre cultura e poder, enquanto esculitora de mentalidades, situa-se o agente sociocultural e político (CANDAUI *et al.*, 2016).

Entendemos o poder como relacional, isto é, constituído de uma rede de relações sociais entre pessoas que têm algum grau de liberdade e que só se afirma quando é usada. O poder está presente em todas as relações, penetra todas as dimensões da vida, e se relaciona especialmente com a construção da realidade social, política, cultural, econômica. (p. 35).

Desse modo, as autoras sustentam-se no que Sacavino (2009) define como “pedagogia do empoderamento”, para dizer que o educador(a) como agente sociocultural e político deve priorizar uma pedagogia crítica e democrática, que se lança em direção às mudanças pessoais e sociais.

Entendem o empoderamento como um processo que visa potencializar os grupos e indivíduos que têm menos poder no campo social, que estão presos em processos de dominação, submissão e silenciamento, quando se refere a vida e participação em processos sociais, políticos, econômicos e culturais, por exemplo. Esse enfoque assumido, considera a pessoa como um ser ativo, cooperativo e social. Segundo as autoras,

O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social. (p. 36).

Tal pedagogia, a do empoderamento, fortalecerá as capacidades dos atores – individual e coletivamente – em níveis local e global, nacional e internacional, público e privado, para que sua afirmação e tomada de decisões, enquanto sujeito, seja dada em sentido pleno. Segundo as autoras, esse é um processo intransferível.

Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras. Reservas de esperança e ações propositivas são desencadeadas nas pessoas e grupos que estavam acostumados a olhar para si próprios e seus mundos numa perspectiva extremamente negativa e de desvalorização. (p. 36).

Diante disso, para esta pesquisa, adotaremos o modelo de professor como agente sociocultural e político – ASCP, tal enunciado se faz necessário uma vez que a pesquisa aqui a ser desenvolvida, assim como a prática de ensino proposta, tomarão como referência tais aspectos, durante o planejamento e desenvolvimento das atividades. Segundo Candau *et al* (2016), para ser ASCP, o professor deve, em um primeiro momento, propiciar uma sensibilização no olhar para ser capaz de perceber as variadas violações que ocorrem cotidianamente, assim como ser capaz de se posicionar diante de tais violações.

Outra importante dimensão, que se articula às anteriores em relação ao professor como ASCP, é a formação de sujeitos de direito. Considerando que uma das características da Educação em Direitos Humanos é seu caminhar em direção às transformações sociais e a formação de sujeitos de direitos, pode-se encará-la na perspectiva de uma educação libertadora, promotora de uma cidadania ativa e apta a reconhecer e reivindicar direitos, capaz de contribuir para a construção da democracia (CANDAUI *et al.*, 2014).

Considerando o primeiro artigo da Declaração universal dos Direitos humanos, que caracteriza “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, pode-se afirmar que todas as pessoas são sujeitos de direito. Entretanto, segundo Candau, *et al.* (2016), essa afirmação não é suficiente em contextos como o nosso, semelhante a tantos outros na América latina, em que as sociedades foram erguidas e estruturadas a partir de processos de exclusão do outro, do diferente, sobretudo dos negros, pobres, indígenas, frequentemente considerados inferiores e/ou descartáveis (Candau *et al.*, 2016). Os direitos são associados frequentemente às classes ricas e dominantes, no âmbito do senso comum; aos pobres, aos diferentes, resta apenas a troca de favores e as concessões realizadas pelos governantes de turno

ou por pessoas poderosas (Candau *et al.*, 2016). Tais marcas de coronelismo e apadrinhamento, que insistem em se fazer presente na sociedade brasileira, turvam a compreensão de muitos sob seu próprio status de sujeito de direito.

A fim de desconstruir a mentalidade associada ao direito visto como um favor e fortalecer nossa (auto)consciência de que somos sujeitos de direitos, pelo simples fato de sermos humanos, Candau *et al.* (2016), propõem que os processos educativos que se lancem em direção à tal desconstrução de mentalidade torta, flua em quatro movimentos: i) **saber/conhecer os direitos**; ii) **desenvolver uma autoestima positiva**; iii) **desenvolver uma capacidade argumentativa**; iv) **promover uma cidadania ativa e participante**.

**Saber/conhecer os direitos** é primeiro aspecto da formação de um sujeito de direitos, nesse momento inicial, concentra-se em trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos – que está estreitamente ligada às lutas por liberdade de grupos sociais específicos, cuja violações de seus direitos se mostrava presente constantemente. De acordo com Candau *et al.* (2014), a vida como um todo é afetada quando um direito não é respeitado, por isso mesmo, salientam que

Reconhecer a interdependência dos diferentes direitos e sua indivisibilidade exige uma contínua atenção à inter-relação entre eles e a articulação entre os diferentes movimentos sociais e organizações que atuam em referência às diversas lutas e questões específicas. (p. 38).

O segundo movimento, **desenvolver uma autoestima positiva**, implica em propiciar as condições para que os(as) educandos(as) sejam capazes de assumir-se plenamente, mediante suas relações entre colegas e com o(a) educador(a). Essa assunção consciente não significa a busca pela exclusão do outro, do diferente, acrescentam os autores.

Assumir-se como pessoa com individualidade, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se muitas vezes como objeto. (p. 39).

Essa ideia possui grande afinidade com o posicionamento de Paulo Freire (2014) sobre a nossa presença no mundo,

Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte a mundo nos coloca. (p. 53).

Pensando sob a perspectiva pedagógica do desenvolvimento de uma autoestima positiva, Candau *et al.* (2016) afirmam que as dinâmicas participativas, de caráter

problematizador, com enfoque na realidade e vida cotidiana, devem ser priorizadas. Sem desconsiderar, entretanto, a criação de um sólido ambiente de confiança, onde as relações se desenvolverão pautadas no respeito pelo outro, no reconhecimento de sua legitimidade e na valorização do trabalho coletivo para desenvolvimento de práticas e saberes.

O terceiro aspecto da formação de sujeitos de direitos, “*capacidade argumentativa*”, centraliza-se na importância da palavra e do desenvolvimento da capacidade argumentativa, pois apenas assim o sujeito será capaz de defender os direitos que possui e partilha com os seus semelhantes. Desse modo, aprende-se a fazer o uso do poder da palavra e não da força, da argumentação e persuasão e não da imposição, ao passo em que desenvolvem uma autoestima positiva e autoafirmação como cidadão(ã), benefícios que se refletem na sociedade em geral, em forma de comprometimento com o bem comum e o sentido público (CANDAU, *et al.*, 2016).

O quarto aspecto fundamental no movimento da estruturação do sujeito de direitos, “*promover uma cidadania ativa e participante*”, volta-se também para o desenvolvimento da consciência de capacidade que cada sujeito/indivíduo possui em si e para tanto, faz-se necessário assestar os óculos para perceber-se como cidadão ativo e participativo, requisito indispensável na construção da democracia. Essa cidadania é a que se coloca em sentido contrário à omissão do exercício de poder que possuem.

A cidadania assim entendida implica o exercício ativo da participação como direito de todos a serem sujeitos individuais e coletivos na construção social e política local, nacional e planetária, como membros da sociedade civil. (p. 40).

Resume Candau *et al.* (2016) da seguinte forma:

Desenvolver a consciência de ser sujeito de direito no contexto latino-americano e no Brasil supõe processos educativos que promovam 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 na denúncia das violações e na reivindicação e defesa dos direitos, assim como a vivência de experiências de cidadania ativa e participativa no cotidiano, desde o âmbito local, a escola, a comunidade, o bairro, até os espaços no nível nacional, continental e global na perspectiva da construção democrática. (p. 41).

Assim sendo, é necessário pensar sobre as possibilidades que cada área educacional pode contribuir para a defesa dos direitos humanos, assim como para o fortalecimento do caráter cidadão dos envolvidos no processo. Nesse cenário, o Ensino de Ciências pode trazer importantes contribuições a esse respeito.

#### 1.4 – Direitos Humanos e Ensino de Ciências

A construção do espaço social se dá por meio das relações estabelecidas pelas partes que a constituem, a escola, por exemplo, é uma importante ferramenta na construção do todo social. No espaço escolar, o indivíduo precisa ser preparado para o convívio social, estruturando em si a noção de participação na sociedade, no que diz respeito a suas contribuições para a organização de uma sociedade melhor.

Não se pode, é claro, atribuir integralmente à escola o caráter formativo das condutas humanas, mas não se pode também desconsiderar o importante papel que a mesma assume no direcionamento de uma sociedade rumo a novos e melhores horizontes. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que regulamenta a educação no Brasil, a respeito do papel da educação, traz o seguinte:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Por isso mesmo, é necessário que os processos educacionais contribuam não apenas para o acesso a informações de diversas áreas do conhecimento científico, mas que também possam agregar no tocante aos requisitos necessários para o convívio em sociedade, auxiliando na formação do ser cidadão, necessário para o bom funcionamento do regime democrático.

O artigo 22 da LDB estabelece que a educação básica tem por finalidade a formação cidadã do educando, viabilizando maneiras para que o mesmo seja capaz de progredir no trabalho e em novas etapas de estudo (BRASIL, 1996). Essa formação para a cidadania requer, em primeiro lugar, que consigamos compreender o que se pretende anunciar quando se faz uso do termo cidadania, o que pode ser uma tarefa não tão simples, quanto se pode imaginar inicialmente, dado a profundidade envolvida e a diversidade de caminhos que se pode trilhar para fazê-lo (HULLEN, 2018).

Rezende Filho e Câmara Neto (2001) comentam que a cidadania é um termo notoriamente associado à vida em sociedade e que sua definição, assim como práticas, é moldada de acordo com as necessidades de cada época, altamente influenciadas pelas alterações nas estruturas sociais. Os autores entendem que um ser tido como cidadão deve necessariamente ter a capacidade de atuar positivamente na sociedade, ao passo em que essa deve garantir-lhe os direitos básicos.

Benevides (1994) também colabora na definição de cidadão:

Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadão são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou de uma nova ordem jurídica. (p. 07).

Vasconcelos (2007) afirma que ser cidadão implica exercer deveres e cobrar pelos direitos, prezando sempre pelo bem comum. Segundo a autora, ser cidadão pressupõe identidade e sentimento de pertencimento, mas também pressupõe o sentido solidário de participação em uma causa comum. Perceber-se no mundo, inserido numa sociedade requer de mim uma participação nos assuntos que dizem respeito ao todo, ao organismo social. Freire (2014) comenta que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2014, p. 53).

Dentro do contexto educacional, a escola, como instituição inserida na sociedade, precisa colaborar para a formação do ser cidadão e, todos os indivíduos envolvidos nesse processo precisam colaborar para que essa formação se desenvolva. Por meio de ações que despertem o interesse dos alunos em questões que se fazem presentes no seio da sociedade, convidando-os à reflexão e conscientização quanto aos seus deveres para com a coletividade, defendem Santos e Schnetzler (2014), é necessário que se mostre a importância da participação nas resoluções de problemas existentes.

Educar para a cidadania é preparar o indivíduo para que o mesmo seja apto a participar dos mecanismos que colocam em funcionamento a sociedade democrática, afirmam Santos e Schnetzler (2014), alinhando-se entre a busca pela garantia de seus direitos e cumprimentos de seus deveres. Os autores afirmam ainda que educar para a cidadania é educar para o convívio social dentro de um regime democrático.

Dentro da concepção de cidadania, podemos concluir que a formação do cidadão implica a educação para o conhecimento e para o exercício dos direitos, mediante o desenvolvimento da capacidade de julgar, de tomar decisão, sobretudo em uma sociedade democrática. (p. 36).

Chassot (2014) assevera que a cidadania somente pode ser exercida plenamente caso o cidadão ou cidadã tenham acesso ao conhecimento, evidenciando que conhecimento não significa informação.

Na vida das mulheres e dos homens, há a necessidade de uma participação na sociedade (e uma participação com transformações). E, para que as transformações dessa sociedade ocorram na direção de uma melhor qualidade de vida, é preciso que a Ciência, e no nosso caso particular a Química, sejam instrumentos que permitam o exercício de uma cidadania plena, para que essa participação aconteça de forma ativa e crítica nas tomadas de decisões. (CHASSOT, 2014, p. 82).

Santos e Schnetzler (2014) elaboram um importante comentário sobre o ensino de química e a formação da cidadania, os autores asseveram que é necessário eliminar a concepção ingênua de que estaremos educando cidadãos por meio do ensino de conceitos químicos, pois as questões que perpassam o exercício da cidadania são amplas e agregam aspectos sociais, políticos e econômicos. Realizam ainda a seguinte provocação:

Como pensar em educar o cidadão num país de miséria, de chacinas, de marginalizados, em que a maioria não tem garantido o direito básico à vida, sendo excluída do direito à educação, à saúde, à moradia? Em um país em que a maioria paga para sustentar a minoria? Será possível educar o cidadão num país neoliberal? (p. 38).

Diante disso, levando em consideração as profundas transformações que a Química operou/opera/operará no ambiente social, faz-se necessário que essas transformações sejam levadas para a sala de aula (CHASSOT, 2014). Ainda ressoando as ideias do referido autor,

aqui é preciso destacar a função dos educadores não apenas na divulgação dos benefícios que a Química traz para a sociedade, mas também, e principalmente, analisar criticamente as suas interferências (muitas vezes nocivas) no meio ambiente. É preciso que as alunas e alunos não apenas aprendam a ler melhor o mundo com o conhecimento químico que adquirem, mas também sejam responsáveis pela transformação para melhor de nossos ambientes natural e artificial (CHASSOT, 2014) (grifo do autor).

Assim sendo, urge a necessidade de tornamos as aulas de química mais próximas das questões sociais, inserindo a realidade no ambiente em que o ensino é estruturado e realizado. Dessa forma, a contextualização assume um papel fundamental no ensino, de modo que este tenha importância e relevância para o aluno, que passará a se sentir comprometido e envolvido no processo educativo, estimulando sua capacidade de participação (SANTOS, SCHNETZLER, 2014).

Não é difícil compreender que para um cidadão efetivar sua participação na sociedade, é necessário que o mesmo tenha acesso a informações que estejam diretamente relacionadas as problemáticas sociais, informações que o auxiliarão a tomar decisões e assumir posicionamentos. O conhecimento químico, nesse cenário, é parte integrante desse corpus de informações e conhecimentos necessárias ao exercício da cidadania, dada a presença, influência e presença da Química na sociedade (SANTOS, SCHNETZLER, 2014).

Também é responsabilidade daqueles que fazem educação por intermédio da Química encontrar alternativas para uma maior divulgação desta disciplina e da sua importância social no mundo atual. Aqui é preciso destacar a função dos educadores não apenas na divulgação dos benefícios que a Química traz para a sociedade, mas também, e principalmente, analisar criticamente as suas interferências (muitas vezes nocivas) no meio ambiente. É preciso que as alunas e os alunos não apenas aprendam a ler melhor o mundo com o conhecimento químico que adquirem, mas também sejam responsáveis pela transformação para melhor de nossos ambientes natural e artificial (CHASSOT, 2014, p. 58).

Há de se considerar, entretanto, que os conhecimentos e informações que são viabilizados pelo Ensino de Química precisam considerar não apenas as questões políticas, econômicas e sociais. É necessário que se passe a abordar o caráter humano das implicações que da Química reverberam na sociedade.

Tecendo comentários a respeito da temática da formação cidadã por meio da educação Química, Oliveira e Queiroz (2016) afirmam não depositarem confiança no pensamento de que a relação entre ciência e cotidiano seja suficiente a uma educação que se volte para a cidadania, mesmo que essa relação possa trazer benefícios à educação científica. Partilhamos com esse posicionamento e também não acreditamos que a compreensão do conteúdo científico inserido no contexto social, econômico, cultural e tecnológico seja capaz de garantir a formação da cidadania por meio da educação (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2016).

E é nessa perspectiva que os autores se dedicaram a uma educação em ensino de ciências que vá de encontro com os caminhos propostos pela Educação em Direitos humanos. Acreditamos, como os autores, que “a Educação em Direitos Humanos seja capaz de fornecer uma base ética para que, ao compreender os conteúdos de Ciência em seu contexto social, econômico e cultural, o estudante consiga posicionar-se como cidadão (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2016, p. 79).”

Esse então é o modo pelo qual optamos trilhar com o nosso fazer pedagógico em busca da formação cidadã por meio do ensino de química. Nessa direção, Zluhan e Raitz (2014) assinalam que no Brasil ainda nos deparamos com muitas pessoas que não atingiram o patamar da cidadania, pessoas que convivem diariamente com violações de seus direitos, como o analfabetismo, má distribuição de propriedades de terra, desordens sociais e, entre tantos outros, com o desrespeito aos princípios básicos da humanidade.

Santos e Schnetzler (2014), a esse respeito, trazem a provocação de como pensar em educar um cidadão num país cheio de problemáticas sociais, como misérias, chacinas e que grande parte da população não tem garantia do básico em relação a saúde, a moradia, alimentação e educação, por exemplo? É justamente nesse cenário que acreditamos ser mais

necessário que se trabalhe visando o fortalecimento da cidadania por meio da relação entre ensino de ciências e educação em direitos humanos.

Sem considerar o ponto de vista do outro, do subalternizado, do sistematicamente marginalizado, não há possibilidade de sustentar-se como cidadão, por excluir um aspecto fundamental da cidadania: ser capaz de questionar as assimetrias sociais existentes e enxergar um campo de avanços, teóricos e práticos.

trazemos 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, resgatar memórias e desconstruir uma visão naturalizadora das violações de direitos (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2016, p. 90).

O conhecimento científico, quando socialmente contextualizado, abordando tanto questões econômicas quanto políticas e culturais, apesar de apresentar contribuições para o desenvolvimento da cidadania, não garante que as assimetrias de poder recebam a devida importância, comentam Oliveira e Queiroz (2016). Conforme os autores, um aspecto fundamental para a formação cidadã é a capacidade de olhar para os subalternizados, tentando compreender as problemáticas a partir dos seus pontos de vista, pois na presença de assimetrias de poder existe a ausência de diálogo, eixo estruturante da cidadania.

[...] necessário ir além de discutir o conteúdo de ciências a partir de uma relação entre aspectos sociais, científicos e tecnológicos, mas fazer com que esse conteúdo, relacionado com aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, permita e possibilite empoderar os grupos minorizados, encare os direitos como adquiridos e não como “garantias do estado”, desenvolva uma capacidade argumentativa nos estudantes para essa luta por direitos, estimule uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgate a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer (p. 95).

Não basta compreender os aspectos sociais que se relacionam com o conhecimento científico, é necessário procurar modos de desenvolver no aluno a capacidade de enxergar as relações existentes, mas também de despertar a compreensão de que o contexto em que se está inserido não está acabado, feito, fadado ao modo como se apresenta hoje. É necessário que os alunos sejam capazes de enxergar vias de mudar o mundo, sobretudo de enxergar em si as potencialidades de fazer do mundo um local menos agressivo.

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, na qual destacamos que, para essa cidadania tão almejada, todas as demais áreas disciplinares devem buscar essas relações. A Educação em Direitos Humanos é transversal à Educação.” (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2016, p. 79).

Um ponto digno de nota é o fato de que, muitas vezes, o espaço escolar é o único local onde os alunos encontram a oportunidade de edificarem atitudes, saberes, comportamentos e compromissos que se alinhem com o exercício da paz e dos discursos defendidos pelos direitos humanos (ZLUHAN, RAITZ, 2014). Assim sendo, reconhece-se o espaço das aulas de Ciências/Química como um campo de grande potencialidade para a edificação e fortalecimento do caráter cidadão do aluno, sobretudo se optarmos pela junção do ensino de ciências com a educação em direitos humanos como forma de trilhar esse trajeto.

Santos e Schnetzler (2014, p. 41) afirmam que “não há como formar cidadãos sem desenvolver valores de solidariedade, de fraternidade, de consciência do compromisso social, de reciprocidade, de respeito ao próximo e de generosidade”, e com isso nos convidam a refletir, organizar e viabilizar que esse posicionamento chegue em sala de aula, que a atividade do docente genuinamente interessado na formação cidadã do aluno, possa propiciar esse espaço fomentador do desenvolvimento. Para isso, Candau e colaboradores (2016) sugerem o uso de oficinas pedagógicas em direitos humanos, como forma de organização de uma aula que tenha como eixo central, a educação em direitos humanos.

### **1.5 – Educação em Direitos Humanos por meio de Oficinas Pedagógicas**

Candau *et al.* (2016) defendem a concepção de que a escola deveria desempenhar um importante papel de humanização perante o acesso a novos conhecimentos e do desenvolvimento de valores que potencializem o exercício da cidadania, mas que na realidade pode ser uma instituição que fortaleça os mecanismos que geram as diversas desigualdades sociais, alargando o espaço entre ricos e pobres.

As autoras comentam que ao se considerar o cenário latino-americano tão fortemente marcado pelas desigualdades e estruturas sociais injustas, tratar da defesa da cidadania vai além da dimensão jurídica, além do exercício dos direitos e deveres civis, faz-se necessário considerar que o exercício da cidadania implica na possibilidade de levantar denúncias diante das constantes violações dos direitos sociais, faz necessário criar condições para a transformação ocorram em diversos espaços sociais, pois educar para a cidadania é caminhar em direção contrária aos caminhos que levem ao individualismo, pois somente dessa forma se executa ações político-sociais eficazes. Nesse campo é que se encontra a EDH.

Considerando o exposto, práticas educativas que fomentam e estimulam o diálogo, a escuta e o respeito ao outro e às opiniões divergentes devem ser priorizadas em sala de aula. Candau e outros defendem o uso de oficinas pedagógicas pois,

Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. (p. 78).

As oficinas pedagógicas em direitos humanos, no contexto do ensino de ciências, sobretudo no que se trata da formação de professores de ciências, demonstra grandes potencialidades de atuação (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2016; 2017; 2018a; 2018b; OLIVEIRA e SALGADO, 2020).

As autoras buscam auxílio em Gonzalez (1987, citado por Candau *et al.*, 2016) para explicar a oficina como um local da “manufatura” e da “mentefatura”, referindo-se ao modo de operação conjunto entre mãos e mente. Nas oficinas, teoria e prática caminham lado a lado, de modo que não exista hierarquização ou justaposição entre elas e, considerando a perspectiva histórica, tais oficinas configuram um espaço de trabalho e também de ensino-aprendizagem, onde um artesão experiente ensina ao aprendiz, que por sua vez, aprende trabalhando (CANDAU, 2016).

O trabalho coletivo e processos de ensino-aprendizagem integradores de teoria e prática são duas características essenciais para uma oficina, assinalam as autoras. É partir de tais características que as autoras compreendem as oficinas pedagógicas em Direitos Humanos. Tais oficinas podem tratar de temáticas específicas, mas sempre possuem os Direitos Humanos como eixo norteador (CANDAU, 2016).

Quatro são as dimensões apresentadas por Candau *et al.* (2016) para guiar a estruturação de uma oficina pedagógica: *ver, saber, celebrar e comprometer-se*. A primeira dimensão, *ver*, relaciona-se ao reconhecimento do contexto e conhecimentos prévios dos aprendizes, proporcionando um olhar positivo para o contexto dos alunos, assim como para os conhecimentos que os alunos já possuem, partindo, desse modo, do que o aluno já sabe, do que ele já é. A importância dessa dimensão, esclarecem as autoras, se justifica ao considerarmos

que todo e qualquer ser humano em processo de aprendizagem tem algum conhecimento sobre o tema a ser estudado ou pelo menos pode ser sensibilizado para mover-se em direção a este conhecimento. (p. 140).

A segunda dimensão, *saber*, lança-se em direção ao novo, ao não conhecido, daquilo que carece de maior aprofundamento quando se trata de conhecer novas perspectivas ou de melhor compreensão. Assim sendo, uma oficina pedagógica em DH deve sempre, asseveram as autoras, viabilizar o acesso do(a) educando(a) a novos conhecimentos e visões. Por isso, das dimensões aqui apresentadas, essa é a que possui maior densidade teórica, de modo que os conteúdos precisam ser elaborados e/ou reelaborados, zelando sempre pela relação dos conteúdos com as vivências práticas dos sujeitos, para que os educandos alcancem com mais facilidade o conhecimento ali trabalhado.

A terceira dimensão, *comprometer-se*, é o retorno à realidade já discutida na primeira dimensão, porém com uma nova forma de leitura, uma leitura que incorpora à visão, os conhecimentos trabalhados na dimensão saber. Essa dimensão indica também o valor da prática, da ação, da transformação da realidade vista e analisada. “Do ver ao saber; do saber ao comprometer-se; do comprometer-se ao agir. É muito importante que os participantes efetivamente realizem compromissos (simbólicos ou efetivos), pois sem eles a oficina pedagógica perde o seu sentido.” (CANDAU, *et al.*, 2016, p. 141).”

Sendo as oficinas pedagógicas em Direitos Humanos uma construção coletiva de saberes que se lançam em direção às transformações da realidade (CANDAU, *et al.*, 2014), é imprescindível que o compromisso seja parte das mesmas.

Sem compromissos, uma oficina facilmente se transformará num debate sem efeitos práticos, em conhecimento inócuo, em discurso belo, mas desencarnado, vazio, isto é, sem relação com o mundo da vida e, possivelmente, desinteressante para os participantes. (p. 141).

Tornando o processo de ensino-aprendizagem mais humano, a quarta dimensão, *celebrar*, afasta a ideia de que o aprendizado é um fardo por meio da celebração das conquistas alcançadas, pela admiração em relação ao novo, pelo entusiasmo diante do conhecimento, pela curiosidade em relação às questões da vida, pelo reconhecimento de que os alunos são capazes (CANDAU *et al.*, 2016).

As autoras afirmam que, ao propiciarem um desenvolvimento mais equilibrado entre o pensar, o sentir e o agir, essas quatro dimensões tornam o processo de ensino-aprendizagem mais integrado e integrador.

Analisar a realidade, estudá-la, sensibilizar-se e comprometer-se com ela, festejá-la e redimensioná-la para a prática transformadora integram a experiência individual e coletiva, que passam tanto pelas dimensões intelectual e emocional-afetiva quanto pelo compromisso político. (p. 141).

O que entra em sintonia com a defesa de Santos e Schnetzler (2014) sobre a impossibilidade de formar cidadãos sem desenvolver valores de solidariedade, fraternidade, consciência do compromisso social, de generosidade e respeito ao próximo.

Buscando auxiliar aqueles que tentam estruturar uma oficina pedagógica em Direitos Humanos, as autoras propõem que as dimensões apresentadas anteriormente sejam estruturadas em três momentos básicos de execução: a) sensibilização, b) aprofundamento e c) compromisso. O Quadro 01, a seguir, representa a estruturação geral da relação dos momentos e dimensões de uma oficina pedagógica.

Imagem 01 – *Relação entre momentos e dimensões de uma oficina pedagógica.*

Dimensão	Momento
<b>Memória</b>	
<b>Ver</b>	Sensibilização
<b>Saber</b>	Aprofundamento
<b>Comprometer-se</b>	Compromisso
<b>Celebrar</b>	
<b>Avaliar</b>	

Fonte: Autor, 2022.

O momento inicial, **sensibilização**, auxilia o grupo a entrar na temática trabalhada, aproximando-o das discussões e a realizar as primeiras reflexões e associações teóricas e práticas, diante da temática e/ou realidade que se intenta trabalhar durante a oficina. Para esse momento, atividades que valorizem os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) devem ser priorizadas: relatos de experiências e *brainstorms*, por exemplo, de modo que as recorrências sobre a temática no pensamento dos participantes sejam verificadas e uma primeira construção coletiva a respeito do tema seja feita.

O momento que se dá após a sensibilização é o **aprofundamento**, de caráter mais denso, reflexivo, de imersão mais profunda na temática, trazendo elementos inovadores e/ou de maior complexidade e estudo. Por meio de leituras de textos e/ou análise de vídeos/documentários/entrevistas de especialistas na temática da oficina, procura-se que os participantes analisem tais materiais, de modo crítico. Comentam as autoras que os participantes acolhem bem a proposta de reflexão, uma vez que já se envolveram com a temática apresentada no primeiro momento, sensibilização. Desse modo, os estudantes conseguem avançar ao vincularem os conhecimentos prévios com o que lhe é apresentado de modo mais sistematizado.

As autoras sugerem que o coordenador da oficina proponha alguma atividade em grupo, visando que o aprofundamento continue acontecendo, assumindo agora um caráter coletivo.

O terceiro momento de uma oficina pauta-se na apresentação de sugestões de **compromissos** que possam ser assumidos efetiva ou afetivamente, de modo individual ou coletivo. Podendo ser realizado de diversas maneiras – resolução de dilemas, escrita de cartas e manifestos, confecção de cartazes e afins – as autoras asseveram que a valorização do conhecimento deve estar sempre presente, assim como o reconhecimento dos compromissos assumidos.

Essas quatro dimensões tornam o processo de ensino-aprendizagem mais integrado e integrador, pois elas propiciam um desenvolvimento mais equilibrado entre o pensar, o sentir e o agir. Analisar a realidade, estudá-la, sensibilizar-se e comprometer-se com ela, festejá-la e redimensioná-la para a prática transformadora integram a experiência individual e coletiva, que passam tanto pelas dimensões intelectual e emocional-afetiva quanto pelo compromisso político. (CANDAUI *et al.*, 2016).

Concordando e utilizando tais leituras e posicionamentos como forma de inspiração, estruturamos nosso fazer pedagógico de modo a alcançar o desenvolvimento de tais características em nossa proposta de ação e pesquisa. A seção a seguir auxiliará o leitor a compreender como buscou-se viabilizar um fazer pedagógico capaz de articular o Ensino de Química e a Educação em Direitos Humanos, por meio da temática “Alimentação”, em uma unidade socioeducativa.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Há uma grande diversidade de caminhos metodológicos que podem ser adotados visando responder a pergunta que guiou essa pesquisa, a saber: *“Como a temática da alimentação pode contribuir para a formação cidadã de alunos do ensino médio do sistema socioeducativo, ao alinharmos o Ensino de Ciências e a Educação em Direitos Humanos?”*, por isso mesmo, neste capítulo apresenta-se as etapas de desenvolvimento das oficinas pedagógicas no espaço escolar, assim como os recursos de coleta e análise dos dados que serviram de suporte para a resolução do problema de pesquisa.

### 2.1 – Caracterização da pesquisa

Adotar um percurso metodológico é uma importante etapa de qualquer pesquisa científica. Aqui, adotaremos a pesquisa de cunho qualitativa, haja vista a nossa intenção em compreender fenômenos sociais, sem ficarmos limitados às questões quantificáveis. Definir pesquisa qualitativa não é algo trivial, na realidade, chegar a uma definição sucinta do que é uma pesquisa qualitativa, desafia qualquer pessoa, considerando a sua relevância para diversas disciplinas e profissões (YIN, 2016). Mas, a definição que Mol (2017) apresenta para pesquisa qualitativa, nos agrada e, portanto, será bem-vinda.

A pesquisa qualitativa compreende a ciência como uma área do conhecimento que é construída pelas interações sociais no contexto sociocultural que as cercam. Por isto, seu foco é compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivenciam, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões. Compreende, portanto, que a Ciência é uma área de conhecimento produzida por seres humanos que significam o mundo e seus fenômenos. (p. 502).

Apresentado assim o conceito de pesquisa qualitativa a que nos afiliamos, outro aspecto importante é necessário de ser aqui apresentado: o de que essa se trata de uma pesquisa participante. Participante por se tratar de uma pesquisa que está diretamente relacionada com a realidade social dos sujeitos envolvidos, suas experiências de vida, formações culturais e modos de viver, aspectos apontados por Faermann (2014) como pertencentes à pesquisa participante. Faermann (2014) afirma ainda que a pesquisa participante “prevê uma aproximação horizontal entre sujeito e objeto, tendo em vista que ambos são da mesma natureza” (p. 44).

A respeito do conhecimento e a pesquisa participante, Faermann (2014) afirma que a mesma se pauta na busca pela denúncia e anúncio das contradições existentes no contexto social, abrangendo aspectos históricos das desigualdades sociais, dando espaço para que os sujeitos, com frequência marginalizados, participem do processo de estruturação do conhecimento. Esse modo de operar possibilita aos participantes – não mais objetos, mas sujeitos ativos – fortalecer as suas demandas, reivindicações e cultura (FAERMANN, 2014).

Pedro Demo (2008) enfatiza que o conhecimento politicamente engajado é um traço inerente ao processo de pesquisa tida como participante e apresenta a concepção de que essa

Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados. (DEMO, 2008, p. 8)

Assim sendo, o objetivo norteador dessa pesquisa, encontra nos pressupostos da pesquisa participante, rica fonte de orientações. O próximo passo é abordar o contexto de desenvolvimento das oficinas pedagógicas, os indivíduos participantes, métodos de coleta de dados e ferramentas de análise dos dados levantados.

## **2.2 – Contexto e envolvidos na pesquisa**

As oficinas pedagógicas foram organizadas e desenvolvidas para serem realizadas durante as aulas de química de três turmas do ensino médio de uma unidade de internação socioeducativa para jovens infratores, localizada em uma região administrativa de Brasília-DF.

Todos os alunos da unidade são cis e de sexo masculino e encontram-se em caráter de privação de liberdade, residindo na referida unidade socioeducativa. Os alunos que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa possuem uma faixa etária entre 18 e 21 anos<sup>1</sup>.

Dado o contexto, é importante ressaltar que o regime jurídico resguarda todo e qualquer tipo de exposição dos estudantes em condição de internação, além de primar pela segurança. Todos tinham pleno conhecimento do desenvolvimento da pesquisa e aqui serão analisados apenas os materiais produzidos por aqueles que não se opuseram à participação.

---

<sup>1</sup> “O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que as medidas socioeducativas podem ser aplicadas ao jovem que se encontra na faixa etária entre 12 e 18 anos, existindo a possibilidade de sua aplicação e cumprimento serem estendidos até os 21 anos.”

As oficinas foram realizadas durante o período de retorno das atividades presenciais, após o período de isolamento e atividades remotas impostas pela pandemia do novo coronavírus.

Na unidade socioeducativa que serviu de espaço de desenvolvimento dessa pesquisa, ocorre semestralmente uma avaliação diagnóstica, voltada para averiguação do nível de conhecimento dos alunos, assim como para traçar metas e planos de ação considerando o perfil dos estudantes. Por meio dessa atividade diagnóstica semestral, o professor pesquisador desta pesquisa buscou mapear quais eram as temáticas que mais engajariam os estudantes, quais temas seriam de maior interesse do aluno, aumentando a chance de que eles pudessem ter um maior envolvimento nas atividades a serem desenvolvidas.

### **2.3 – Etapas da ação didática**

Conhecendo a existência de ferramentas didático-metodológicas que já demonstram certo grau de sucesso, fizemos uso das Oficinas pedagógicas propostas por Candau e colaboradores (2016) a fim de que a pesquisa aqui realizada tivesse condições de estruturar caminhos que nos levassem ao objetivo estabelecido: *“Alinhando Ensino de Ciências e Educação em Direitos Humanos, como a temática da alimentação pode contribuir para a formação cidadã de alunos do ensino médio do sistema socioeducativo?”*.

A ação didática foi desenvolvida com três turmas do ensino médio, no decorrer do segundo semestre letivo de 2021, durante as aulas de química. Os encontros ocorriam semanalmente, no tempo cronológico de 02 aulas sequenciais de 50 minutos cada.

Para a escolha do tema norteador das oficinas, foi feito uso da avaliação diagnóstica semestral<sup>2</sup>. Foram postas opções de temáticas que possibilitariam trabalhar tanto os conteúdos químicos, quanto questões sociais relacionadas aos Direitos Humanos e à cidadania.

Considerando que a ação didática foi moldada pelos pressupostos teóricos de estruturação e organização de uma oficina pedagógica estabelecidos por Candau e colaboradores (2014), vale reforçar que uma oficina possui dimensões e momentos, prezando sempre pela valorização dos conhecimentos dos participantes e do trabalho em equipe. Ademais, em uma oficina pedagógica, cada dimensão diz respeito ao processo de estruturação

---

<sup>2</sup> Realizada pela equipe educacional de ambientes socioeducativos, essa atividade é composta por algumas questões abertas e problemas envolvendo diversas áreas do conhecimento adequada para o nível que se espera dos alunos.

teórica das ações e estas possuem momentos de execução prática, alinhados aos objetivos inerentes de cada dimensão.

- **Dimensão:** estruturação organizacional do ponto de vista teórico da oficina pedagógica.
- **Momento:** etapa de execução de uma oficina pedagógica

Considerando o exposto, abaixo é apresentada cada dimensão e momentos que corporificaram a oficina pedagógica compreendida como a ação didática dessa pesquisa.

### 2.3.1 – Dimensão ver

A dimensão ver de uma oficina pedagógica é a que tem por objetivo voltar os olhos para a realidade dos alunos, de modo que o contexto dos envolvidos receba destaque, buscando sempre a valorização do conhecimento que os alunos já possuem. Conforme Candau *et al.* (2014), essa dimensão possui como objetivo propiciar um olhar positivo para o contexto e conhecimentos que os participantes já são detentores, evitando enfatizar aquilo que os participantes não sabem, não têm ou não são.

O momento de execução da dimensão ver de uma oficina pedagógica é denominado **sensibilização**. Nesse momento se prepara os alunos para adentrarem num campo reflexivo a respeito da temática a ser trabalhada durante a oficina. Nesta pesquisa, a dimensão ver foi organizada e desenvolvida em 5 encontros. Cada aula possuía um objetivo específico, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de pesquisa.

Para as atividades a serem desenvolvidas nessa primeira dimensão, as autoras ressaltam a necessidade de buscar o envolvimento ativo dos participantes, corroborando para que suas experiências e conhecimentos sejam valorizados e que seus envolvimento sejam alcançados efetivamente (CANDAUI, *et al.*, 2014). Para isso, sugerem que atividades como relatos de experiência, nuvens de palavras, entre outras, sejam utilizadas para se verificar as recorrências no pensamento dos participantes, priorizando não apenas as construções individuais, mas também estimulando o trabalho coletivo a respeito da temática. Em razão do exposto, as atividades foram organizadas segundo as recomendações sugeridas pelas autoras.

O primeiro encontro, **Quebrando o gelo**, foi destinado ao primeiro contato ocorrido entre alunos e professor, em que buscou-se criar acordos pedagógicos<sup>3</sup> e explicar a dinâmica

---

<sup>3</sup> Acordos pedagógicos são acordos estabelecidos entre o corpo docente e discente, de modo que a convivência se torne mais democraticamente gerida. O acordo envolve normas de comportamento durante as atividades educacionais, práticas de boas vivências e possibilidades de intervenção em momentos de tensão.

das atividades que seriam desenvolvidas. Outra atividade desenvolvida nesse primeiro encontro foi a resolução do questionário inicial sobre cidadania, química e direitos humanos, servindo como mapeamento inicial das opiniões e visões dos alunos.

O segundo encontro, *O que é química?*, foi voltado para a primeira discussão coletiva sobre a disciplina/ciência química, onde buscou-se mapear a visão das turmas a respeito dessa ciência por meio da construção de nuvem de palavras. O objetivo dessa aula era o de tentar compreender a maneira como os alunos viam e relacionavam a química com as suas leituras de mundo e experiências.

No terceiro encontro, *Vivências e experiências*, uma música foi utilizada como forma de exercício reflexivo a respeito da dignidade humana e também como primeira oportunidade de estimular os alunos a falarem mais intimamente sobre suas vivências, estimulando a reflexão e diálogo em sala de aula.

O quarto encontro, *Hábitos alimentares*, foi destinado para discussão coletiva sobre hábitos alimentares e a relação existente entre a alimentação, dignidade humana e a química, considerando os hábitos e experiências dos alunos. O objetivo desse encontro foi o de aos poucos aproximar a temática trabalhada com as experiências individuais e coletivas.

O quinto e último encontro, *Fome e Sociedade*, dessa etapa foi voltado para a exibição de vídeo reportagem a respeito da fome no Brasil e as suas implicações sociais, de modo que os alunos pudessem não apenas ser informados sobre a fome, mas sim ver as pessoas que relatavam suas experiências diante dessa realidade.

A Tabela 01, a seguir, resume a estruturação dessa primeira etapa.

*Tabela 01: Organização da dimensão Ver da oficina pedagógica.*

Encontro	Atividade	Suporte	Objetivo aula	Objetivo pesquisa
01	Quebrando o gelo	Questionário (QI)	Ter contato inicial com alunos e resolver questionário	Estabelecer vínculo inicial entre os participantes e mapear inclinações dos alunos.
02	O que é química?	Quadro (NPQ)	Estimular a reflexão sobre a presença da química nas suas experiências de vida.	Compreender o que os alunos entendiam por “química”.

03	Vivências e experiências.	Música “Amarelo” (MDH)	Refletir sobre dignidade humana.	Estimular a criação de um espaço seguro para exposição de ideias.
04	Hábitos alimentares.	Debate (DHA)	Estimular a reflexão dos alunos sobre os próprios conhecimentos sobre a temática.	Favorecer a reflexão individual sobre hábitos alimentares e a importância da alimentação.
05	Fome e Sociedade	Vídeo reportagem (FVR)	Sensibilizar os estudantes diante das consequências da fome.	Sensibilizar os alunos e prepará-los para o início da próxima dimensão.

*Fonte: Autor, 2022.*

### 2.3.2 – Dimensão saber

A dimensão saber de uma oficina pedagógica possui como característica principal a introdução de novos conhecimentos, de novas leituras que precisam ser feitas ou melhor compreendidas a respeito de algo, esclarecem Candau e colaboradores (2014). Em uma oficina pedagógica, essa é a dimensão de maior densidade teórica, uma vez que é onde se encontram os momentos de aprofundamento, momentos no qual os participantes são colocados de frente com novos conhecimentos, novas informações a respeito do assunto central que é trabalhado, reelaborando e/ou aprofundando as interpretações.

Em decorrência do exposto, é uma das dimensões que, geralmente, demanda mais encontros, no caso dessa pesquisa, a dimensão saber desenvolvida em sete encontros. Nessa dimensão, as atividades devem buscar fornecer possibilidades de desenvolvimento de novas capacidades, como leitura de textos, resolução de exercícios, leituras de relatórios e documentos, por exemplo. Sempre sem deixar de considerar que quanto mais relacionado com a vivência prática dos estudantes o conhecimento elaborado estiver, maior será o movimento dos mesmos em direção ao conhecimento mais elaborado que se pretende alcançar (CANDAU, *et al.*, 2014).

Dessa forma, para esses encontros, foram organizadas leituras de documentos oficiais, leitura e interpretação de texto de divulgação científica, apresentação de conceitos científicos

envolvendo a temática da alimentação e cálculos químicos envolvidos no processo, seguindo a seguinte ordem:

O primeiro encontro, ***Declaração Universal dos Direitos Humanos***, se consolidou por meio de uma aula expositiva a respeito da declaração universal dos direitos humanos, onde cada artigo foi apresentado, lido e discutido coletivamente.

Cada aluno foi orientado a escolher três dos artigos que mais julgavam importantes e escrever um pequeno texto a respeito deles, sendo esse texto um dos instrumentos de coleta de dados e o caderno de bordo, o outro.

O segundo encontro, ***Composição dos Alimentos***, foi a introdução sobre a composição química da matéria e a importância da alimentação na vida humana, também por meio de aula expositiva e dialogada, para que os alunos compreendessem a importância da alimentação para a vida humana e perceber como a química se faz presente diante dessa importante discussão. Para essa aula foi utilizado um texto de divulgação científica.

O terceiro e quarto encontro, ***Os macronutrientes***, voltaram-se para o aprofundamento dos conhecimentos a respeito da composição dos alimentos, introduzindo conceitos de macronutrientes, proteínas, lipídeos e carboidratos. Trabalhando a importância de cada um deles e a sua relação com a insegurança alimentar.

O quinto e sexto encontro, ***Quantificando***, foram voltados para a determinação da quantidade de macronutrientes em cada alimento, com exposição inicial sobre como realizar cálculos para determinar a quantidade de proteínas, lipídeos e carboidratos em cada alimentos, exercitando a noção de que é importante ter acesso a alimentação equilibrada para que se possa ter uma vida de qualidade.

O sétimo encontro, ***Quantificando 2.0***, também foi voltado para a resolução de cálculos de determinação de macronutrientes, uma vez que os alunos possuíam bastante dificuldades em execução de cálculos. A diferença, nesse momento foi a maior ênfase nas dificuldades inerentes à falta de bases matemáticas, sempre norteadas pela questão da nutrição, quantidade de macronutrientes e dignidade humana. Uma vez com condições alcançadas, a dimensão saber foi oficialmente encerrada.

A Tabela 02, a seguir, resume a estruturação da segunda etapa.

*Tabela 02: Organização da dimensão **Saber** da oficina pedagógica.*

Encontro	Atividade	Suporte	Objetivo aula	Objetivo pesquisa
----------	-----------	---------	---------------	-------------------

01	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH	Conhecer e debater sobre a DUDH	Apresentar a DUDH para os estudantes e mapear quais os DH que mais chamam a atenção dos alunos.
02	Composição dos Alimentos	Texto de Divulgação Científica (TDC)	Perceber a importância da alimentação na vida humana e a presença da química na temática.	Ajudar os alunos a relacionar a temática da alimentação com a química e a dignidade humana.
03	Os macronutrientes	Textos sobre os macronutrientes (TMN)	Conhecer a composição química alimentar, as funções de cada macronutrientes e ser capaz de relacioná-los com a questão da insegurança alimentar.	Apresentar aos alunos novos conceitos sobre a temática, auxiliando-os a enxergar e estabelecer relações entre a temática da alimentação com a química e a insegurança alimentar.
04				
05	Quantificando	Resolução de exercícios. (ARE)	Ser capaz de calcular a quantidade de macronutrientes em diversos alimentos e compreender a importância de uma alimentação balanceada.	Estimular a reflexão sobre a insegurança alimentar por meio dos resultados dos cálculos de determinação de macronutrientes.
06				
7	Quantificando 2.0	Exercícios de fixação. (AEF)	Sanar dúvidas pontuais sobre matemática básica surgidas no decorrer dos encontros anteriores.	

Fonte: (Autor, 2022).

### 2.3.3 – Dimensão comprometer-se

A dimensão comprometer-se de uma oficina pedagógica é marcada pelo retorno à realidade analisada e discutida na primeira dimensão, agora com uma nova forma de enxergar e interpretar os fenômenos, uma vez que as informações trabalhadas durante a dimensão saber servem de luz para a reelaboração das interpretações diante dos fenômenos (CANDAU, *et al.*, 2014). Segundo as autoras, essa dimensão, executada durante o momento compromisso, aborda e acentua o valor da prática, da ação que visa a mudança da realidade, seja por meio de compromissos estabelecidos de modo simbólico ou efetivo, logo, uma oficina em que a ação esteja excluída, perde-se o sentido. Segundo as autoras, uma oficina alheia à prática, torna-se um debate sem efeitos práticos, um discurso que apesar de belo é vazio.

O caminho lógico a ser trilhado pelos participantes durante uma oficina pedagógica é aquele que parte do ver ao saber; do saber ao compromisso e do compromisso à ação, esclarecem Candau *et al.* (2014).

Candau e colaboradoras (2014) apontam que atividades que envolvam resolução de dilemas, elaboração de cartas ou cartazes, escrita e assinatura de manifestos, são exemplos de atividades em que se pode assumir compromissos efetivos ou afetivos, individual ou coletivamente.

Assim sendo, as atividades organizadas para dessa dimensão e trabalhadas durante os momentos comprometer, foram vídeos reportagens sobre a fome no Brasil durante a pandemia, com escritas individuais em formato de cartas sobre a temática, seguindo a seguinte ordem de organização e desenvolvimento:

O primeiro encontro, ***Revendo o contexto***, da dimensão comprometer-se se deu por meio de um vídeo reportagem que tratava da questão da fome no Brasil durante o período da pandemia.

Para esse encontro, a fonte de coleta de dados foi a elaboração de textos individuais e anotações em caderno de bordo.

O segundo encontro, ***Manifestando***, se deu por meio de discussões coletivas sobre a realidade anteriormente apresentada, com elaboração individual de cartas, destinadas a pessoas que estavam em situação de insegurança alimentar e para pessoas que desperdiçavam comida.

Servindo de fonte de dados as cartas produzidas e anotações em caderno de bordo.

O terceiro encontro, ***Manifestando 2.0***, foi voltado para elaboração de cartas, de modo individual, mas agora voltados para os governos e ONGs (Organizações não Governamentais).

Tais destinatários foram sugeridos após debates em que os alunos disseram que parte da responsabilidade era dos órgãos governamentais e parte da dor era minimizada pela ação de grupos/organizações não governamentais.

Tais cartas serviram como fonte de coleta de dados, assim como o caderno de bordo.

O quarto encontro, *Manifesto*, foi voltado para a unificação dos textos dos alunos, por temática, de modo a construir um texto único, contendo trechos de todos, a cada um dos destinatários. Dessa forma, os alunos foram orientados a selecionar trechos que julgavam de grande importância para a elaboração do texto final.

A Tabela 03, a seguir, resume a estruturação da terceira etapa.

*Tabela 03: Organização da dimensão **Comprometer** da oficina pedagógica.*

Encontro	Atividade	Suporte	Objetivo aula	Objetivo pesquisa
01	Revedo o contexto	Reportagem sobre a fome durante a pandemia (RFP)	Exercer a capacidade de observação e argumentação	Retornar ao contexto inicial, agora munidos com novos olhares para a temática.
02	Manifestando	Produção textual individual (PTI)	Exercitar a capacidade argumentativa e de escrita.	Estimular o posicionamento individual, de modo escrito, diante da realidade estudada durante todos os encontros.
03				
04	Manifesto	Textos produzidos (UPT)	Colaborar na unificação dos textos produzidos individualmente.	Favorecer o trabalho em equipe para a construção de um texto único, a partir das escritas individuais.

Fonte: (Autor, 2022).

### 2.3.4 – Dimensão celebrar

A dimensão celebrar de uma oficina pedagógica é marcada pela alegria das conquistas, pela admiração e entusiasmo pelo conhecimento alcançado, descrevem Candau e colaboradoras (2014). Segundo as autoras, essa dimensão torna o processo de ensino-aprendizagem mais humano, afasta a compreensão de que o aprendizado é algo moroso ou difícil de ser experienciado pelos educandos.

Nessa pesquisa, a dimensão celebrar, que também conta com um momento de compromisso, foi iniciada por meio da leitura do texto manifesto final, por representante da turma. Foi um momento de leitura coletiva e comemoração. Nesse momento, o caráter festivo reinou. Em seguida a leitura, os manifestos produzidos foram fixados nos corredores da unidade escolar. Como forma de encerramento simbólico, os participantes solicitaram que no último dia da atividade fosse ofertados alimentos que há muito não consumiam, em decorrência da privação temporária de liberdade, sendo essa solicitação atendida e servindo como forma de encerramento da atividade proposta e agora executada.

A Tabela 04, a seguir, resume a estruturação da última etapa.

*Tabela 04: Organização da dimensão **Celebrar** da oficina pedagógica.*

Encontro	Atividade	Material	Objetivo aula	Objetivo pesquisa
01	Encerramento	Manifesto produzido (LTF)	Socializar e celebrar a produção coletiva.	Encerrar as atividades da oficina.

Fonte: (Autor, 2022).

#### **2.4 – Instrumento de Coleta de dados**

Para todos esses momentos, a coleta dos dados se deu por meio de elaborações textuais individuais e coletivas, resolução do questionário mencionado e anotações em diário de bordo, por parte do professor pesquisador.

#### **2.5 – Análise dos dados coletados**

Os dados coletados foram organizados e analisados seguindo os princípios da Análise Textual Discursiva – ATD. A ATD é uma metodologia de análise de informações qualitativas que vem aos poucos ganhando espaço nas pesquisas de ensino de química. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016) a ATD tem a finalidade de conduzir a novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Segundo os autores a

ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final a pesquisa; a intensão é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (p. 33).

Para análise dos dados coletados em cada atividade, o processo de análise seguiu o seguinte fio, estabelecido pelos autores da ATD:

A **primeira etapa** será a **unitarização** dos dados, momento em que os textos são desmontados de modo que os seus detalhes possam ser melhor examinados. Essa fragmentação textual visa a produção de unidades constituintes referentes aos fenômenos estudados.

A **segunda etapa** de análise dos dados é a **categorização**, momento em que se busca estabelecer relações entre as unidades constituintes, estruturadas na primeira etapa, visando a criação de conjuntos de elementos que possuam proximidades, dando origem ao sistema de categorias.

A **terceira etapa** do ciclo de análise dos dados é a **compreensão renovada do todo**, momento em que o novo emerge da intensa impregnação nos materiais. Desse processo de intensa impregnação e busca pelo novo, estrutura-se o **metatexto**, representação do esforço de explicitar as compreensões que se tecem a partir das relações estabelecidas entre os elementos construídos nos momentos anteriores.

Todo esse processo é auto-organizado e, ainda que composto de elementos previamente planejados e racionalizados, o que demanda preparo e impregnação, os resultados não podem ser previstos, comentam os autores.

O método foi empregado para analisar os dados produzidos durante os momentos das oficinas. Para análise, os dados obtidos foram transcritos para documentos digitais a fim de facilitar o processo de análise. As categorias de análise foram surgindo no decorrer do processo de análise, desde as primeiras leituras, passando pela transcrição e releitura, ou seja, surgiram a partir da intensa impregnação e familiaridade com os dados obtidos.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISES

Diante dos dados levantados a partir das etapas de realização das oficinas pedagógicas em Direitos Humanos, utilizou-se a Análise Textual Discursiva como meio de interpretação das informações. Esse capítulo apresenta as interpretações e considerações dos dados levantados durante as atividades, em suas respectivas ordens de execução no espaço escolar.

A avaliação diagnóstica inicial, organizada pela equipe educacional da unidade de internação, serviu como ferramenta para indicar temáticas possíveis de serem trabalhadas pelo corpo docente. Dentre os resultados tabulados, três temas foram os mais indicados, sendo eles: a) drogas, b) alimentação e c) atividade física.

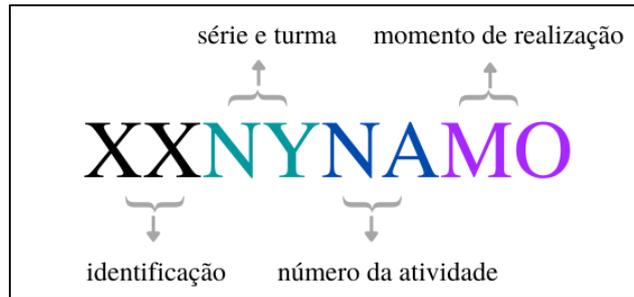
Dentre as três opções, considerando as estreitas relações que a temática da alimentação possui tanto com o campo teórico da química, apresentando grande potencialidade pedagógica, quanto pela importância da mesma como direito humano, optou-se por ela como guiadora para as atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

Diante dos dados levantados no decorrer do desenvolvimento das oficinas, a primeira etapa da análise se deu pela leitura de todo o material produzido e posteriormente a sua digitação, com o objetivo de ter uma noção generalizada do material constituinte do corpus de análise.

O segundo passo foi a desconstrução dos textos e as unitarizações de suas partes, a partir dessas desconstruções, surgiram as unidades de análise, que podem ser entendidas como unidades de significado ou de sentido. Cada fragmento analisado foi primeiramente identificado e codificado, de acordo com o padrão genérico de codificação a seguir: (XXNYNAMO).

As duas primeiras letras do código são referentes ao aluno autor do texto de onde a unidade foi retirada, seguida pela identificação da turma a que pertence, a atividade que foi desenvolvida e que originou a produção do texto e o momento da oficina pedagógica em que a atividade foi desenvolvida, conforme ilustrado na imagem 02:

*Imagem 02 – Representação da codificação dos dados.*



Fonte: Autor, 2022.

As análises aqui apresentadas seguem a ordem cronológica dos dados levantados e coletados no decorrer do desenvolvimento de cada encontro das oficinas pedagógicas.

O início das atividades desenvolvidas durante essa pesquisa coincidiu com o retorno das aulas de modo integralmente presenciais, fato que gerou um certo desconforto em alguns alunos. Quando questionados pelo professor pesquisador a respeito da motivação do aparente desânimo, alguns participantes alegaram que, a partir do retorno das aulas de forma presencial, eles precisariam passar mais tempo envolvidos nas atividades escolares. Diante disso, as atividades foram sempre pensadas para que o envolvimento dos participantes fosse o maior possível apesar do contexto.

### 3.1 – Discussão da dimensão ver

A dimensão ver molda a organização das atividades de modo que os alunos direcionem os seus olhares para o cenário social em que estão inseridos, resgatando e valorizando os conhecimentos que carregam de suas experiências e vivências, esclarecem Candau e colaboradoras (2014). Essa dimensão, de cunho organizacional, conta com um momento prático de realização, denominado pelas autoras de sensibilização e nesta pesquisa foi estruturado em 5 encontros.

#### 3.1.1 – Discussão do primeiro encontro da dimensão ver: Quebrando o gelo

Possuindo dois propósitos, o primeiro encontro, nomeado *Quebrando o gelo*, foi dividido em dois intervalos de tempo, no primeiro intervalo voltou-se para a criação dos acordos pedagógicos e explicação da dinâmica das atividades que seriam desenvolvidas, ao mesmo tempo em que promovia um espaço de familiaridade entre professor e alunos. No segundo

intervalo de tempo, levantou-se as concepções dos participantes a respeito da temática da cidadania, da química e dos direitos humanos, por meio da resolução de um questionário.

Para o primeiro propósito – estabelecer os acordos pedagógicos e tornar os participantes mais familiarizados com o professor-pesquisador – organizou-se uma roda de conversa em tom informal, de modo que os alunos se apresentassem e percebessem aquele espaço como um local seguro para emitirem suas vozes de maneira completamente imune a julgamentos. Em relação aos acordos pedagógicos, foram apresentados os parâmetros de boa convivência, tanto no que diz respeito às questões de saúde – como distanciamento e uso constante de máscaras de proteção – quanto por questões comportamentais referentes à postura que se esperava deles durante as atividades inerentes à unidade escolar.

No que diz respeito ao segundo propósito, foi feito uso de um questionário de modo a levantar as concepções que os alunos já possuíam a respeito da cidadania, com a intenção de seguir as orientações de Candau e colaboradores (2014) a respeito da valorização dos conhecimentos que os participantes já possuem sobre determinados conceitos e contextos.

A pergunta que guiou a análise dos dados – aqui orientada pelos pressupostos apresentados da ATD – elaborados durante o primeiro momento de realização da oficina, a respeito da cidadania foi “o que é isso que se mostra nos dados produzidos pelos participantes durante a dimensão ver, sobre cidadania?”.

Anteriormente abordou-se as múltiplas concepções que podem ser atribuídas à cidadania, assim sendo, as análises aqui feitas buscaram agrupar as respostas em categorias inspiradas em Carbonari (2019) para classificar as concepções de direitos humanos. De modo semelhante ao apresentado por Carbonari (2019) no que se refere à presença e influência do conservadorismo nas concepções atuais de direitos humanos, as concepções de cidadania também são influenciadas por tais movimentos conservadores.

As análises das respostas permitiram que as mesmas fossem agrupadas em duas categorias finais, sendo elas: a) **Concepção Universal de Cidadania** e b) **Concepção Seletiva de Cidadania**. Na primeira categoria foram agrupadas as repostas dos participantes que colocavam a cidadania como algo inerente a todos os indivíduos sociais, sem qualquer tipo de distinção, pré-requisitos, ressalvas ou condições. Já na segunda foram agrupadas as respostas que continham apontamentos fornecidos pelos autores que serviam de critério para definir a cidadania, tais como questões atitudinais, restrições e mérito. Nessa categoria foram colocadas respostas que demonstravam a leitura dos participantes de que nem todas as pessoas são dignas de serem classificadas como cidadãs.

A primeira informação importante levantada durante as análises e digna de nota é o fato de que todos os alunos apresentaram concepções a respeito da cidadania, uns de forma mais superficial e outros de modo mais elaborado e embasado. Em todas as respostas foram destacadas as unidades de significado que serviram como critério de inclusão e exclusão para as categorias elaboradas.

A tabela a seguir apresenta o resumo dos agrupamentos dos participantes nas categorias considerando as análises feitas a partir das respostas fornecidas:

*Tabela 05: Agrupamento das respostas dos participantes*

<b>Categoria</b>	<b>Participantes</b>
<b>Concepção Universal de Cidadania</b>	PR1A01VE, GL1B01VE, MA1A01VE.
<b>Concepção Seletiva de Cidadania</b>	DS1A01VE, JB1B01VE, LB2A01VE, LN2A01VE, CH1B01VE, KJ1B01VE, RM1B01VE, GR2A01VE, AH1B01VE, GN2A01VE.

Fonte: (Autor, 2022).

Dentre as 13 respostas fornecidas pelos participantes para essa questão do questionário inicial, após as análises realizadas, apenas três respostas foram agrupadas na primeira categoria **Concepção Universal de Cidadania**, sendo elas apresentadas e discutidas a seguir:

*“Sim, sou um cidadão, fiz algumas coisas erradas, mas me considero um cidadão.”  
(PR1A01VE e MA1A01VE)*

O autor afirma que mesmo em face de atos infracionais, a cidadania ainda está presente no indivíduo apresentando um caráter universal. Apesar da resposta não apresentar uma definição explícita do que ele usa como referencial para cidadão, infere-se que um cidadão não deixa de ser cidadão mesmo que venha fazer coisas que possam ser classificadas como erradas.

Essa resposta acima transcrita foi também apresentada por outro participante, ambos pertenciam a mesma turma e durante todas as atividades desenvolvidas estavam sempre muito próximos, trabalhando de forma colaborativa. A semelhança entre as respostas sugere que houve cópia<sup>4</sup> por parte de um dos participantes.

A prática de copiar as respostas de colegas é algo habitual dentro de unidades de internação segundo informações fornecidas pelos professores da unidade que atuam há mais tempo nesses espaços educacionais. As causas para tal prática podem ser de diferentes ordens,

<sup>4</sup> Uma vez detectada essa habitualidade, foi solicitado aos alunos que nas próximas atividades, tentassem responder com as próprias ideias e palavras.

pode ser um indicativo de (1) insegurança em responder o questionamento, conforme ocorreu em momentos de exposição oral individual; (2) por hábito de não pensar por conta própria, algo também recorrente em momentos em que era solicitado expor verbalmente algumas respostas; (3) excessiva preocupação em não errar ao responder, o que estaria ligado também com o autojulgamento de que o que se sabe não é suficiente para garantir sucesso; (4) desinteresse em participar, mas receio de ser punido por não responder o questionário.

Essas considerações sobre a universalidade da cidadania esteve presente na resposta de *GLIB01VE*, o participante aponta que um cidadão é o indivíduo que se dedica ao exercício da atividade profissional, o indivíduo que ele adjetiva como trabalhador, mas também é aquele que ocupa a categoria dos estudantes, a das crianças e todos que pertencem ao grupo humano. A resposta fornecida foi transcrita a seguir:

*“É ser um trabalhador, um estudante, uma criança ou **qualquer ser humano.**”*  
(*GLIB01VE*)

Inicialmente o participante inclina-se para a criação de critérios para a determinação do que é ser cidadão, mas sintetiza que qualquer ser humano é um cidadão, por isso sua resposta foi classificada como Universal.

Na segunda categoria, *Concepção Seletiva de Cidadania*, foram agrupadas um total de 10 respostas. As respostas dessa categoria possuem como característica central o estabelecimento de critérios para definir a cidadania.

Como critério de inclusão utilizou-se trechos em que os autores apontavam requisitos para definir cidadania pela maneira como alguém atua na sociedade, seja por meio do cumprimento de leis, exercício de atividade laboral ou auxiliando necessitados, por exemplo.

A Tabela 06 traz três respostas que servem de exemplo por apresentarem os critérios de seleção:

*Tabela 06: Exemplos de respostas para cada critério de inclusão estabelecido.*

<b>Autor</b>	<b>Resposta</b>	<b>Critério de inclusão</b>
<b>LB2A01VE</b>	“Cidadão são as pessoas que <b>colabora em cumprimento das leis governamentais</b> , sim eu me considero um cidadão.”	Necessidade de atuação na sociedade
<b>CH1B01VE</b>	“Cidadão é a <b>pessoa que trabalha, conquista seus bens</b> . Não me considero um cidadão do bem, porque não trabalho e não conquisto as coisas com o suor.”	Exercício de atividade laboral

JB1B01VE	“Me considero um cidadão porque <b>tenho objetivos e posso ajudar as pessoas que estiverem precisando de ajuda.</b> ”	Auxiliar os necessitados
LN2A01VE	“Sim, [ser] cidadão [é] lutar pelos seus direitos.”	Não passividade

Fonte: (Autor, 2022).

As respostas agrupadas nessa categoria evidenciam que os participantes possuem diversas concepções a respeito de cidadania, além de demonstrarem, como na primeira resposta do quadro, um conhecimento a respeito do aparato normativo que rege a sociedade. Outro aspecto mencionado por mais de um participante a respeito da cidadania é exemplificada por meio da segunda resposta, em que o autor apresenta a necessidade de exercer atividade laboral que lhe garanta, entre outras coisas, a aquisição de bens materiais. Essa atividade laboral conversa diretamente com a ideia presente em outras respostas agrupadas nessa categoria que defendiam a necessidade de o cidadão não poder permanecer em um estado de passividade diante da sociedade, como o quarto exemplo apresentado no quadro.

Essas ideias que apresentam as relações entre trabalho, direitos sociais e validação da cidadania são apresentados por pesquisadores como Costa (2020) e Castro (2006) como fruto de uma construção histórica baseada na negação do pertencimento dos grupos marginalizados à sociedade. Com origens no sistema capitalista, essas concepções ainda reverberam nos dias atuais por meio de diversos discursos, como por exemplo pela validação que alguém pode obter pelo trabalho que seu corpo é capaz de produzir (FOUCAULT, 1987).

Conforme apresentado por Braz *et. al* (2020), existe uma relação entre trabalho e ação política – aspecto fundamental da cidadania – e num contexto em que um sujeito é colocado em uma situação de desemprego, nega-se também parte de sua cidadania pois retira-se dele a possibilidade do ganho material.

Como mazela decorrente da restrição de cidadania, o desemprego nega ou inviabiliza quase que completamente o acesso do indivíduo ao desenvolvimento, porque lhe é negado o ganho material que lhe permite seu sustento e o de sua família, o bem estar amplo e a integração social dele ao corpo social, devendo o Estado oferecer-lhe oportunidades de participar, contribuir e usufruir do desenvolvimento, eliminando quaisquer ou eventuais obstáculos, ou seja, garantindo direitos sociais que auxiliem não só no equilíbrio de sua renda, mas na garantia da dignidade cidadã. (BRAZ *et. al*, 2020, p. 09-10).

Portanto, a relação entre trabalho e cidadania apresentada por diversos participantes possui justificativas que, mesmo que eventualmente não sejam conscientes para eles, faz parte

de uma construção histórica que é socialmente validada a respeito da validação do cidadão – no sentido de participação social – por meio da atividade laboral.

A terceira resposta, entretanto apresenta um caráter singular em comparação às demais dessa categoria. Das dez respostas agrupadas nessa categoria apenas essa evidenciou a preocupação do participante diante da necessidade dos que passam por restrições, atribuindo ao ser cidadão a defesa dos necessitados. Em sua concepção, a cidadania seria um atributo daquele que assuma uma postura de protagonismo diante de tais violações.

Uma palavra em específico chama a atenção na resposta fornecida, o autor apresenta um adjetivo ao substantivo cidadão, nesse caso “de bem”, possibilitando que se infira que o mesmo possui mais de uma concepção de cidadania. Desse modo, fica evidente que para o autor existem qualidades de cidadania e tais qualidades dariam significados diferentes ao que se entende sobre cidadania, a depender do contexto em que o indivíduo esteja e das ações que opta em tomar diante das mesmas. No quarto exemplo apresentado no quadro, o autor apresenta uma visão de que é necessário lutar para que os direitos sejam respeitados e que o cidadão seria aquele que luta pela garantia de tais direitos. Dessa resposta pode-se inferir que o participante tem o conhecimento de que certos direitos não são devidamente assegurados, surgindo assim a necessidade que existam lutas em prol da não violação desses. Assim sendo, em sua concepção, a cidadania seria um atributo daquele que assuma uma postura de protagonismo diante de tais violações, de modo que os direitos que ele se vê detentor sejam efetivados.

Essas respostas que apontam a relação direta entre o ser individual e o corpo social, evidenciam a compreensão de que atitudes tomadas em ordem individual acabam reverberando na coletividade. Assim sendo, seguindo essa lógica estabelecida, eles compreendem que ações negativas geram consequências negativas, assim como atitudes positivas podem auxiliar a conduzir os indivíduos para espaços mais justos.

Mediante as respostas agrupadas e das análises tecidas, percebe-se que as concepções de cidadania estão relacionadas com diversos fatores, fatores que colaboraram para que nenhum participante deixasse de apresentar as suas concepções.

Uma vez que as concepções apresentadas pelos participantes a respeito da cidadania foram levantadas, agrupadas e discutidas, a análise voltou-se para o mapeamento da autoconsideração dos participantes sobre serem ou não dotados de cidadania. Como critério de seleção/exclusão, utilizou-se os parâmetros estabelecidos pelos próprios participantes para definir cidadania. Mediante a análise das respostas, três categorias finais foram elaboradas: a) *se considera um cidadão*; b) *não se considera um cidadão* e c) *outros*.

A primeira categoria, *se considera um cidadão*, contou com sete respostas afirmativas quanto ao status de cidadão do autor. Três delas apresentavam um caráter universalista, em que todo indivíduo é dotado de cidadania, as outras quatro indicavam que os autores cumpriam os requisitos estabelecidos em suas respostas para definir o que eram cidadãos. A resposta transcrita a seguir representa o teor das respostas agrupadas nessa primeira categoria:

*“Sim, sou um cidadão, fiz algumas coisas erradas, mas me considero um cidadão.”*  
(*PRIA01VE e MAIA01VE*)

O seu posicionamento evidencia a compreensão de que mesmo em face de atos apontados por ele como errados, o participante não foi destituído daquilo que compreende como cidadania, possibilitando compreender que, em sua perspectiva, a cidadania não pode ser afetada em função das atitudes equivocadas/erradas.

Essa resposta foi fornecida por dois alunos, indicando entre outras coisas, a possibilidade de concordância mútua entre os autores a respeito de atos ilícitos não configurarem um impedimento da assunção da cidadania que lhes são inerentes.

A segunda resposta agrupada nessa categoria apresenta uma concepção de cidadania que abarca todos os seres sociais e, mediante esse caráter universal, o participante indiretamente evidencia a sua autopercepção de cidadão. Ao passo em que o participante defende a ideia de que qualquer tipo de ser humano é um cidadão, o participante indiretamente se inclui no rol daqueles que considera dotado de cidadania.

Para *DSIA01VE*, autor da resposta a seguir, quando questionado sobre se considerar um cidadão, evidencia a sua concepção de que a cidadania está relacionada com o espaço social em que alguém está inserido: *“Naturalizado na região, sim.”*

Nota-se, por meio da análise de sua resposta, que ele encara a cidadania como sendo algo subordinado ao espaço em que o indivíduo transita dentro de um contexto. Segundo os próprios participantes, certas regiões – como bairros, por exemplo – são geridas por grupos específicos de criminosos e para que eles possam frequentar é preciso ter uma certa validação, validação que está delimitada pelo território que se transita. Alguns trabalhos (ZILLI, BEATO, 2015; PAIVA, 2019) comentam sobre a maneira como o pertencimento dos indivíduos pode estar ligada à validação que esses recebem de grupos/organizações criminosas, por exemplo. Assim sendo, certos indivíduos podem transitar em determinadas regiões, enquanto não pode fazer o mesmo em outras, sendo isso subordinado à validação que recebem ou deixam de receber. Se em um determinado local ele tem essa validação, não se tem a garantia de que ele a tenha em um local distinto. Considerando essa lógica apresentada, existe a possibilidade de que

sua compreensão de cidadania esteja atrelada ao local em que ele vive, à região que ele pertence, ao passo que essa cidadania pode estar ausente caso ele adentre lugares diferentes e que ele não tenha passado pela seletiva que atribui ou não a cidadania (ZILLI e BEATO, 2015; PAIVA, 2019).

A resposta seguinte também apresenta inicialmente a afirmativa do autor sobre se considerar um cidadão, para em seguida justificar esse posicionamento:

*“Me considero um cidadão porque tenho objetivos e posso ajudar as pessoas que estiverem precisando de ajuda.” (JB1B01VE)*

Diante dos objetivos que ele afirma ter e da possibilidade de ajudar aqueles que eventualmente precisarem de ajuda, o participante considera que é sim um cidadão. Essa resposta apresenta uma importante relação entre cidadania e participação social, traços que estavam presentes em outras respostas fornecidas, como por exemplo, quando um dos participantes afirmou que a cidadania envolve a busca pela garantia de direitos, demonstrando que, ao se considerar como um cidadão, não descarta a necessidade de eventualmente lutar para garantir os direitos que considera ter.

A resposta apresentada a seguir apresenta um certo nível de contradição.

*“Cidadão são as pessoas que colabora (SIC) em cumprimento das leis governamentais, sim eu me considero um cidadão.” (LB2A01VE)*

A contradição se configura quando a resposta aponta que na perspectiva do participante para alguém ser considerado como cidadão, é necessário que esse cumpra as leis que são estabelecidas e, considerando seu atual estado de privação de liberdade em decorrência do descumprimento de tais leis, era de se esperar que ele não se considerasse um cidadão.

A resposta fornecida por CH1B01VE, transcrita abaixo, apresenta que o participante se considera como um determinado tipo de cidadão, possibilitando interpretações para além das apresentadas até então:

*“Não me considero um cidadão do bem, porque não trabalho e não conquisto as coisas com o suor”*

De sua resposta pode-se inferir que ele se considera como um cidadão, mas que não possui a adjetivação “do bem”, levando-nos a vislumbrar o fato de que ele possui mais de uma concepção a respeito do que é ser um cidadão, atribuição que dependerá das atitudes da pessoa diante de um contexto.

Torna-se evidente que o participante se considera como cidadão, mas que não pode ser considerado um cidadão do bem, uma vez que ele não segue os caracteres estabelecidos para configurar as atitudes de cidadão, ou seja seu não exercício funcional e o fato de conquistar coisas sem o próprio suor, através de atos ilícitos destitui dele o seu status como cidadão “do bem”.

Na segunda categoria, *não se considera um cidadão*, foram alocadas quatro respostas. Essas respostas explicitaram duas características para delimitar o status de cidadão: a) descumprir os acordos sociais e leis vigentes, optando por ações socialmente inadequadas e b) não colaborar para com as necessidades da sociedade.

Agrupada nessa categoria, ao considerar a primeira característica, a resposta a seguir foi fornecida pelo participante KJ1B01VE:

*“Ser cidadão é ser trabalhador, uma pessoa que não faz mal para a sociedade e eu estou me tornando.”*

Infere-se que para esse participante a cidadania é algo construído e que demanda esforço e diante dessa consideração, o autor revela que está se tornando um cidadão. Assim seja, ao passo em que diz está se tornando um cidadão, o participante aponta indiretamente que em sua concepção ele não é um cidadão. Além disso, afirmando que o cidadão é aquele que trabalha e não faz mal para a sociedade, o participante indiretamente assume que está caminhando para a aquisição do status de trabalhador, assim como deixando de tomar atitudes que geram consequências negativas na sociedade.

Categorizada a partir da segunda característica, a resposta fornecida por RM1B01VE é abaixo apresentada:

*“Ser um cidadão é colaborar com a sociedade, eu não me considero um cidadão.”*

Esse participante afirma não ser se considerar um cidadão, possibilitando a afirmação de que ele não reconhece em suas ações, atitudes que colaborem para o espaço social em que ele está inserido.

A categoria *outros* foi criada para agrupar uma única resposta que não apontava se o autor se considerava ou não como alguém apto a ser reconhecido como cidadão.

*“Um cidadão é aquele que faz parte da sociedade e cumpre com seus deveres.”*  
(GN2A01VE)

Essa resposta não fornece subsídios suficientes para afirmar o posicionamento do aluno diante da temática, pois esse autor afirma que o cidadão cumpre com os seus deveres, mas não traz considerações sobre ele cumprir ou não os deveres.

Uma vez que as análises apresentadas acima, tanto no que se refere às concepções dos participantes sobre cidadania e sobre suas autopercepções enquanto cidadãos, as análises prosseguiram, agora direcionando a atenção para a capacidade dos participantes para a sociedade que fazem parte. Com o intuito de alcançar o objetivo mencionado, foram analisadas as respostas obtidas por meio da seguinte pergunta: *“Você acha que a sociedade atual passa por problemas em termos de qualidade de vida? Por favor, justifique sua resposta.”*

A análise textual discursiva das respostas dadas para essa pergunta aponta para a unanimidade da capacidade dos alunos de refletirem sobre o contexto em que estão inseridos. O que as difere é o teor, as justificativas apontadas, leituras de mundo, posicionamentos firmados ou pela atribuição de responsabilidade pelos problemas sociais que eles trouxeram, passando também por aquelas respostas que traziam uma possibilidade para a resolução de tais problemas.

A Tabela 07 contém as respostas fornecidas pelos participantes.

*Tabela 07: Respostas dos participantes sobre qualidade de vida na sociedade.*

<b>Autor</b>	<b>Resposta</b>
<b>JB1B01VE</b>	Tá passando muito porque tá morrendo muitas pessoas com covid, passando necessidade e por gestão financeira, tá muito difícil arrumar emprego hoje em dia.
<b>LN2A01VE</b>	Sim, tipo ligamento de água tratada, ligação do esgoto, e entre outros, hospital, falta de equipamento, entre outros.
<b>MA1A01VE</b>	Sim, atual passa por problemas de qualidade de vida, tem muitas famílias no nosso país que não tem o que comer e passa fome e tem pessoas que ajudam as outras pessoas.
<b>PR1A01VE</b>	Sim, atual passa por problemas de qualidade de vida, tem muitas famílias no nosso país que não tem o que comer e passa fome e tem pessoas que ajudam as outras pessoas.
<b>GG1A01VE</b>	Sim, porque a sociedade não ajuda um ao outro tem que ter mais empatia.

<b>AH1B01VE</b>	Sim, pois existem pessoas que tem muito dinheiro e pessoas que tem pouco dinheiro e as vezes passamos por dificuldades.
<b>GL1B01VE</b>	Sim, porque o governo não ajuda a população como deveria.
<b>GN2A01VE</b>	Sim, colapsos na saúde, na política, no saneamento básico.

Fonte: (Autor, 2022).

A diversidade de respostas mostra que os alunos são capazes de enxergar o contexto em que estão inseridos, demonstrando assim certo grau de interesse pelos acontecimentos que os cercam.

Dentre as causas dos problemas sociais apontados pelos participantes, podemos destacar atribuições políticas que limitam o acesso ao saneamento básico, falta ou má distribuição de renda, além das mortes causadas pela pandemia do coronavírus, falta de empatia, entre outros.

Os participantes que forneceram respostas iguais, anteriormente mencionado, foram os únicos que abordaram a alimentação como um dos atuais problemas sociais. A resposta compartilhada pelos autores, aponta o fato de que algumas pessoas do país não possuem alimento como sendo um problema social atual.

Essa percepção vai de encontro com relatórios que apresentam a ascensão do número de brasileiros em estado de insegurança alimentar. Com números que superavam a média global em termos de insegurança alimentar no final de 2021 (CANZIAN, 2022), o Brasil se depara com desmonte do programa Alimenta Brasil – inicialmente denominado Programa de Aquisição de Alimentos, criado em 2003 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O Alimenta Brasil é uma política que possui e objetivo de incentivar a agricultura familiar e a doação de comida para pessoas que se encontram em situação de insegurança alimentar e nutricional.

Portanto, diante das respostas fornecidas e de fatos que corroborem para a sustentação das opiniões, conclui-se que os alunos são capazes de enxergar problemáticas sociais, além de serem capazes de atribuir causas e, dentre as apontadas, enxergam na falta de acesso à alimentação uma mazela social.

### 3.1.2 – Discussão do segundo encontro da dimensão ver: O que é química?

O propósito do segundo encontro, *O que é química?*, foi estimular a primeira discussão coletiva em relação à disciplina/ciência química com o intuito de mapear as concepções dos participantes sobre a referida disciplina por meio da construção de nuvens de palavras. A construção da nuvem de palavras foi a ferramenta didática que serviu para conhecer as atribuições que os alunos davam à química, considerando suas vivências e leituras de mundo.

O segundo encontro buscou, como indicam Candau e colaboradoras (2014), trabalhar o que os alunos já sabem, valorizando os conhecimentos que possuem. Esse encontro visou, além do mapeamento das ideias dos alunos a respeito da química, estimular o trabalho em equipe, haja visto a necessidade de construir coletivamente a nuvem de palavras. Essa ferramenta permite que se tenha acesso às associações diretas dos alunos com a temática, permitindo compreender quais são os sentidos que os alunos atribuem a referida ciência. A construção das nuvens de palavras vai de encontro ao que Candau e colaboradores (2014) indicam para os momentos iniciais, uma vez que permitem verificar as recorrências no pensamento dos participantes a respeito do tema trabalhado e estimular uma primeira construção coletiva.

Vale reforçar que a temática da alimentação foi estipulada a partir de levantamento feito no começo do semestre letivo, por meio da avaliação diagnóstica inicial, em que se buscou compreender e definir temas que poderiam despertar maior interesse nos estudantes. A alimentação foi indicada como um dos temas com potencial de envolvimento, sendo essa, pelas potencialidades já apresentadas, a opção de tema definida pelo professor pesquisador para essas oficinas.

A atividade que foi desenvolvida com os participantes também serviu como fonte de coleta de dados, durante a análise das nuvens de palavras, buscou-se identificar as respostas que estavam de alguma forma relacionadas com a temática da cidadania e alimentação.

Cada turma construiu uma nuvem de palavras e, por meio da ferramenta digital WordArt<sup>5</sup>, foram reproduzidas e apresentadas a seguir:

*Imagem 03 – Nuvem de palavras da primeira série A do ensino médio.*

---

<sup>5</sup> Ferramenta gratuita que pode ser acessada por meio do seguinte link: <https://wordart.com/>





Fonte: Autor, 2022.

Ao todo, 66 palavras compunham a nuvem de palavras dessa turma, entretanto, dessa, apenas 04 faziam referência à alimentação, sendo elas “alimentação”, “nutricionista”, “água”, “doce”, “saúde”, representando aproximadamente 6,1% das respostas. Tal qual ocorrido na turma anterior, nota-se uma maior quantidade de termos relacionados com o campo de pesquisa da ciência química, tais como elementos, produtos, ciência, cálculo e laboratório. Isso pode ser justificado por se tratar de uma turma da segunda série do ensino médio, o que implica em um contato maior com a química e com conceitos que dizem respeito a ela. Apesar de trazer questões que refletem diretamente na sociedade, tais como agrotóxicos, drogas, medicamentos e consumo, nenhuma referência direta foi estabelecida entre química, cidadania e questões sociais.

Nas três turmas não houve nenhuma menção de termos a respeito de uma possível relação entre química, cidadania e direitos humanos. Apesar de tímida, existe a presença de termos sobre alimentação nas nuvens, sobretudo na turma de participantes que se encontravam em uma série mais avançada do ensino médio.

Essa atividade permitiu compreender que os participantes pouco atribuem à química, questões de cunho social. Além disso, a percepção de tal ausência foi de grande importância para os planejamentos dos encontros da dimensão saber – apresentados e discutidos nos próximos tópicos.

### **3.1.3 – Discussão do terceiro encontro da dimensão ver: Vivências e experiências**

O propósito do terceiro encontro, *Vivências e experiências*, foi estimular a reflexão a respeito da dignidade humana utilizando música como ferramenta didática, além de propiciar uma primeira oportunidade para que os alunos expressassem suas vivências, gerando em sala de aula um espaço de troca de experiências por meio do diálogo e reflexões.

Santos e Schnetzler (2014) assinalam que o ensino que se volta para a formação cidadã deve não apenas se pautar em fornecer informações a respeito da química, mas também deve estimular a reflexão, a capacidade de observação, argumentação e posicionamento.

Além disso, conforme Oliveira e Queiroz (2016), quando se pensa em um EC que caminha pelos campos da EDH, é essencial transpor as discussões dos conteúdos curriculares a partir das relações existentes entre os aspectos sociais, científicos e tecnológicos. Segundo os autores, é necessário relacionar os conteúdos de modo que seja possível desenvolver

habilidades de leitura de mundo, leituras que sejam capazes de enxergar as assimetrias de poder e desigualdades sociais.

Alinhando a necessidade de desenvolver nos alunos uma compreensão de que estão em um espaço seguro para expor suas ideias e reflexões, aspecto indicado por Candau *et. al* (2014) como fundamental, e ciente da necessidade de como estimular gradualmente a capacidade argumentativa e julgamento crítico nos participantes, optou-se pela utilização de uma música nesse terceiro encontro.

A opção da música como ferramenta para esse encontro se deu pela consideração feita por Silveira e Kiouranis (2008) ao afirmarem que a música e a letra podem ser uma importante alternativa para estreitar o diálogo entre alunos, professor e conhecimento científico. Segundo os autores, quando a música utilizada aborda questões com grandes possibilidades de discussão e presentes na vida do aluno, aumenta-se a sensibilidade e criatividade dos alunos. Felix (2015) afirma que análise de letras de música permitiram seus alunos estabelecer relações entre os conceitos abordados pela disciplina e as suas experiências de vida, servindo como instrumento que corrobora na compreensão da realidade social. Sendo essa compreensão da realidade social um aspecto importante no processo de desenvolvimento da cidadania dos estudantes, objetivo geral deste trabalho.

No dia de realização desse encontro, muitos alunos não puderam comparecer a unidade escolar, sobretudo por motivos de isolamento social em medida de cumprimento de quarentena (tanto por questões de suspeitas de contaminação por coronavírus quanto por estarem resfriado). Esse período, vale ressaltar, coincidiu com o retorno das aulas de modo completamente presencial e em casos de suspeita de contaminação pelo vírus, era necessário o cumprimento da quarentena, de modo que a segurança fosse garantida.

Mesmo diante desse cenário, seis respostas foram produzidas a respeito da música utilizada, Amarelo – Emicida feat Pabblo Vittar e Maju<sup>6</sup>. A música fala sobre as dificuldades que se tem quando se é alguém marginalizado e que se almeja superar as barreiras que se impõem naturalmente. Ao final da reprodução da música, foi solicitado que os alunos apontassem quais partes tinham chamado a sua atenção e que tentassem justificar a escolha realizada.

---

<sup>6</sup> EMICIDA; DJ JUH; VASSÃO, Felipe. AmarElo. Produzido por Emicida, Felipe Vassão e Laboratório Fantasma. In.: AmarElo. São Paulo: Sony Music e Laboratório Fantasma, 2019, faixa 10.

A unanimidade em relação aos trechos que abordavam a superação e a persistência diante de dificuldades se fez presente em todas as respostas, mas algumas considerações diferentes foram feitas e essas foram agrupadas na tabela 08:

*Tabela 08: Considerações dos participantes sobre a música.*

Participante	Consideração
LU2A03VE	“Eu olhei e observei um trecho da música que fala “enxuga sua (SIC) lágrima, certo? respira fundo e volta pro ringe (SIC)”. Eu interpretei que a vida não é fácil que às vezes é sofrida, mas logo passa, tipo uma frase que eu já escutei “nem todo sofrimento é eterno” que a vida é sofrida, mas não vou chorar, que é preciso cair pra depois correr”.
DS2A03VE	“O tema abordado em uma frase diz “ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”. Retrata o sofrimento e que o sofrimento passa, essa frase foi uma forma de acalento para todos os ouvintes, porque tudo passa.”
VL1A03VE	“Nesta música o que eu achei muito importante é que ainda tem esperança na vida de muitas pessoas, só basta corrermos atrás e persistir no que vai nos fazer bem. Nós temos é que olhar para frente e vencer na vida para ser feliz.”
MA1A03VE	“Eu achei a música interessante porque a letra dela fala um pouco do dia a dia, fala que independente de tudo não desista, continue sempre buscando a melhora, mesmo que muitos estejam te criticando. E que se hoje deu errado pra você, pode amanhã dar certo, porque tudo você pode conquistar, mas não é fácil, mas tem que lutar para dar certo. Se você chorou, limpe suas lágrimas e vai pra frente, não desista, vai à luta.”
PR1A03VE	“Eu gostei um pouco da música, mas algumas coisas eu não gostei, gostei por ele falar um pouco da vida dele e ele fala para não desistir da vida, fala que ele morreu e voltou pra vida de novo. Na música ele pede socorro, mas as pessoas interpretam de outro jeito, ele fala que chorava demais e ele já foi preso e ele manda um recado para as pessoas que estão presa para não desistir para levantar a cabeça para a superar seus obstáculos.”
LB2A03VE	“Bom, de acordo com o que eu escutei na música, a canção fala sobre o que já aconteceu na vida dos cantores, fala sobre os fatos que ocorreram nas suas vidas e eles se expressam por meio da música. Os trechos da música dão conselhos para as outras pessoas, pra não se abalar com o que já aconteceu no passado, que é para focar no presente e olhar para o futuro e que sempre vai acontecer coisas ruins, mas você nunca deve se abalar que é você respirar fundo e voltar para o ringue. Em outro trecho a Pablo fala para não para as cicatrizes dela, que não a julgue antes de ela mesmo se pronunciar, enfim infelizmente eu não gosto desse tipo de música, porque é um estilo que eu não curto muito.”

Fonte: (Autor, 2022).

Algumas respostas trazem transcrições diretas de falas dos cantores, ao passo em que outras abordam a mensagem geral da música, sem que a transcrição de trechos seja feita.

Dois participantes, autores das duas últimas respostas dessa categoria, expressaram que a música escolhida não pertencia ao estilo musical que eles habitualmente escutariam, mas apesar disso, trouxeram considerações que demonstram que, mesmo em face de uma música que não pertence ao gênero por eles escolhidos, a música foi um bom instrumento para viabilizar a reflexão e sensibilização, como pode-se perceber pelas suas respostas.

Diante disso, o potencial da música como forma de reflexão para a introdução de um campo de maior reflexão sobre as possibilidades enquanto ser humano, mesmo diante de dificuldades, pode ser uma boa ferramenta didática para ser utilizada nesse momento de sensibilização de uma oficina pedagógica em direitos humanos.

A análise e discussão da letra da música possibilitou que os alunos refletissem sobre questões sociais, considerando suas experiências de vida e vislumbrando possibilidades de mudanças positivas e ações. Tais aspectos elencados são apontados por Candau e colaboradoras (2016) como fundamentais em momentos de sensibilização de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos.

### **3.1.4 – Discussão do quarto momento da dimensão ver: Hábitos alimentares**

O propósito do quarto encontro, *Hábitos alimentares*, pautou-se em direcionar o olhar para a temática da alimentação por meio de discussão sobre os hábitos alimentares dos participantes, buscando estabelecer relações entre alimentação, dignidade humana e a química.

Carneiro (2005) aponta que o ato de comer para os seres humanos é diferente dos outros animais, para o autor, os humanos atribuem sentidos ao ato de se alimentar. Segundo o autor, a comensalidade – ato definido por ele como a prática de comer junto, ajuda a organizar as regras da identidade e da hierarquia social, servindo para estabelecer relações e como forma de impor barreiras sociais, políticas, religiosas e etc.

Considerando isso, o quarto encontro foi voltado integralmente para os hábitos alimentares dos participantes, momento em que a conversa foi o maior veículo da dinâmica. Foi solicitado aos alunos que falassem sobre seus hábitos alimentares, de modo que eles pudessem refletir de forma mais consciente sobre o alimento que davam preferência para estar presente nas suas dietas. Esse momento serviu para que eles tivessem um ponto de referência

quando forem, no futuro, refletir sobre as suas atitudes diante da questão alimentar, uma vez que tivessem conseguido uma gama de novas informações no decorrer das oficinas pedagógicas.

É evidente, entre todos os alunos e turmas, o descontentamento da alimentação fornecida dentro da unidade de internação. Segundo eles, os alimentos apesar de serem servidos em quantidade suficiente, não era do mesmo tipo que usualmente comiam quando estavam fora do espaço de privação de liberdade. Para eles, a alimentação quando estavam na rua (expressão usada por eles constantemente) era mais variada, com possibilidade de consumo de diversos tipos de *fast food*.

A respeito do consumo de fast-food, é importante destacar que este vem recebendo a atenção de pesquisadores de diferentes matizes. Carneiro (2005) comenta que o crescimento do consumo de fast-food

tem sido corretamente apontada como uma das chaves para a compreensão da natureza dos problemas sociais de nossa época. Vários analistas têm identificado uma corrosão dos hábitos alimentares familiares, como as refeições partilhadas, o que leva à substituição da alimentação em casa pelos sistemas de restaurantes ou lanchonetes. (p. 75).

Partindo de outras possibilidades de leitura, em uma pesquisa a respeito do consumo de fast-foods, Miles (2000) aponta para a natureza da escolha dos alimentos como sendo uma forma de expressão de identidade cultural, um estilo de vida. E nesse sentido, em um estudo realizado por Bugge (2011) é evidenciado que a maneira que se come e o que se come são importantes símbolos sociais e culturais na vida de pessoas jovens.

Apesar da alimentação corresponder a uma atitude natural e de caráter instintivo, essa não poder ser restringida ao aspecto nutricional, que com frequência não é algo consciente, uma vez que a composição dos alimentos não é do conhecimento de todos os indivíduos, comentam Lima *et. al.* (2015).

Quando questionados sobre os hábitos alimentares, com exceção um aluno, os participantes não abordaram nada a respeito da composição dos alimentos em termos nutricionais. Para eles, os alimentos definidos como bons estavam diretamente relacionados às questões sensoriais.

Um único aluno fez referência à constituição dos alimentos, pois segundo ele, recentemente o seu irmão havia sido diagnosticado como diabético. Segundo o aluno, essa condição fez com que a família tivesse que alterar os hábitos alimentares e conseqüentemente

o dele, em vista da necessidade constante de reflexão sobre a composição dos alimentos adequados à dieta do irmão.

Um outro participante apontou a opção de sua mãe pelo vegetarianismo, opção essa que nem sempre é bem-vista por familiares e colegas, acrescentou o participante. Segundo ele, o fato de sua mãe não consumir carne de origem animal era pauta constante nos encontros de família e que nesses momentos sua mãe era vista com certo olhar de reprovação.

Nas duas respostas discutidas acima notou-se uma preocupação em relação ao *status* de pertencimento social que tinha como base a alimentação dos indivíduos. Assim sendo, mesmo os alunos que não vivenciaram esses momentos de maneira mais próximas, tiveram durante esse encontro, a oportunidade de encarar a alimentação sob novas perspectivas, nesse caso, a exposição dos dois participantes.

A análise das respostas fornecidas pelos alunos evidencia as relações simbólicas que eles estabelecem entre alimentação e pertencimento social. A indignação expressada por eles diante da comida fornecida pela unidade de internação, reforça a análise da simbologia por eles estabelecida entre alimentação e pertencimento social, pois perpassa questões nutricionais.

A alimentação, dentro da unidade de internação, acaba recebendo novos significados: não apenas a liberdade de ir e vir foram deles momentaneamente retirada, mas também a possibilidade de expressão social e cultural por meio da escolha de alimentos, nesse caso, os *fast-foods* diversos.

Além de conduzir para discussões mais orientadas sobre alimentação, esse momento serviu também para que os participantes sentissem o espaço dos encontros como um local mais horizontalizado, para que eles se sentissem ouvidos e seguros para emitir seus pensamentos e vivências.

### **3.1.5 – Discussão do quinto momento da dimensão ver: Fome e sociedade**

O propósito do quinto encontro, o último da dimensão ver e denominado *Fome e Sociedade*, foi o de voltar a atenção dos participantes para a presença da fome no cenário nacional, assim como as implicações sociais decorrentes. Por meio da exibição de uma reportagem que trazia informações e depoimentos, intentou-se não apenas discutir no campo teórico os números e impactos da fome na vida das pessoas, mas também de apresentar rostos reais de pessoas que enfrentavam essa realidade.

Esse encontro, assim como o anterior, também teve a temática da alimentação centralizando as discussões, com o diferencial de agora trazer as emoções e reflexões do momento anterior para um cunho mais social, abordando as questões da fome e alimentação durante a pandemia para a população brasileira. Esse momento contou com a exibição de reportagem<sup>7</sup> sobre a dificuldade em ter acesso a alimentos que algumas pessoas enfrentaram durante a pandemia. A reportagem trazia informações oficiais sobre a presença da fome do Brasil, mas não se limitava a isso, trazia também exemplos de histórias e de pessoas que relatavam suas dificuldades. Isso foi um ponto importante já que os números não traziam as expressões de dor e sofrimento que estavam estampadas nas caras dos que foram alvo da reportagem.

Abordar a realidade do contexto em que estão inseridos, assim como estimular a reflexão e o posicionamento diante de questões sociais são características essenciais de um ensino que objetive a formação cidadã, apontam Santos e Schnetzler (2014). Além disso, considerando a necessidade de também de estimular o desenvolvimento da empatia e da visão pela perspectiva do outro, aspectos fundamentais para um ensino que opte pelos DH como eixo norteadores, a exibição da reportagem a respeito da fome demonstrou ser uma ferramenta adequada para esse momento da oficina.

Quando questionados sobre já terem pensado anteriormente a respeito da fome, apenas dois alunos afirmaram já ter pensado a respeito. Ao passo que os outros participantes afirmaram nunca ter tido um momento de reflexão sobre ela. Mesmo considerando as limitações pessoais que eles eram submetidos – a não liberdade de consumo de fast-food discutidos anteriormente – os participantes não foram capazes de extrapolar essas ausências de liberdade para a sociedade em geral.

O fato de ter pessoas reais sendo exibidas durante a reportagem despertou algo nos participantes, fato esse evidenciado pela mudança de postura, onde o silêncio generalizado instaurado pela cruel realidade apresentada, abriu espaço para vozes que enunciavam indignação. Alguns participantes chegaram a relatar que pode ser difícil de ver esse tipo de reportagem, pois se sentiam desconfortáveis com a ideia de tantas pessoas estarem passando por essas situações. As considerações apresentadas por Oliveira e Queiroz (2016) a respeito do EC ressaltam a importância de se trabalhar os conteúdos curriculares muito além de possíveis

---

<sup>7</sup> JORNAL DA RECORD. Fome dos Invisíveis: pandemia piora a situação no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. YouTube, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OBsxParTWss&t=11s>, acesso em 25 Jun. 2021.

discussões a partir das relações entre os aspectos sociais, científicos e tecnológicos. Segundo os autores, é preciso viabilizar uma leitura de mundo que não desconsidere as desigualdades sociais e as assimetrias de poder presentes na sociedade atual e que põem à margem sujeitos e grupos marginalizados ao longo da história. Essa compreensão, concluem, possibilita a ação.

Em meio aos questionamentos a respeito da fome e das considerações orais feitas pelos alunos, um participante questionou o que aquilo tudo tinha a ver com a matéria de química? Onde aquilo ali se relacionava com a química? Segundo o participante, ele não achava que estava relacionada. Esse aluno pertence a turma que gerou a primeira nuvem de palavras, em que a química em si foi altamente relacionada com aspectos que não contemplavam questões sociais e de alimentação, por exemplo.

Considerando o desconforto e a expressão verbalizada desse, o primeiro sendo indício de uma sensibilização diante da temática e o segundo como indicativo de que os participantes se sentiam confortáveis o suficiente para se expressarem, nota-se que a dimensão ver teve seus objetivos alcançados: fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes enquanto são guiados o olhar para o contexto em que estão inseridos dentro da temática em questão.

### **3.2 – Discussão da dimensão saber**

A dimensão saber também apresenta um andar gradativo e constante em termos de aprofundamento e acesso a conhecimentos mais complexos e elaborados. Essa dimensão volta-se para o trabalho com maior densidade teórica, momento em que se apresenta o novo.

Segundo Candau e colaboradores (2014) essa dimensão é a que apresenta novas possibilidades de compreensão a respeito dos temas que foram introduzidos e superficialmente discutidos nos momentos da primeira dimensão.

Essa oficina foi realizada em 07 encontros, sendo cada um desses, um momento denominado pelas autoras como aprofundamento (Candau *et al.*, 2014). E como na dimensão anterior, os encontros foram organizados de modo que o desenvolvimento das atividades se desse de modo gradual e constante, migrando para campos onde novas informações e conceitos fossem apresentados aos participantes.

#### **3.2.1 – Discussão do primeiro encontro da dimensão saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos**

O início da dimensão saber foi marcado pela aproximação participantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar do caráter eurocêntrico apresentado no primeiro capítulo desse texto, a DUDH é um marco no avanço na marcha pela efetivação dos DH. Dessa forma, o primeiro voltou-se para a leitura e discussão da referida declaração.

Antes da leitura da DUDH, buscou-se apresentar o contexto que forçou a sua criação, para isso foi exibido o vídeo documentário “Os horrores de Auschwitz”<sup>8</sup>. Esse que relata o lado daqueles que eram submetidos à tortura e agressões durante o período da segunda guerra mundial. Por se tratar de um documentário legendado, inicialmente ocorreram certas manifestações de descontentamento, algo que não se prolongou. Ao término da exibição do documentário, os alunos foram convidados a expressar verbalmente o que acharam a respeito do vídeo, momento em que eles expuseram a dificuldade em saber que isso aconteceu e como se comoveram ao ver as pessoas relatando suas experiências.

Após esse momento de expressão verbal, a DUDH foi apresentada, lida e discutida coletivamente, para em seguida os participantes resolverem três questionamentos, sendo eles:

- *Em algum outro momento de sua vida você já teve contato com a Declaração Universal dos Direitos Humanos?*
- *Você consegue estabelecer relação entre direitos humanos com a Química?*
- *Aponte ao menos três artigos da DUDH que julga mais interessante e justifique a escolha feita.*

A partir da análise das respostas da primeira pergunta, “*Em algum outro momento de sua vida você já teve contato com a Declaração Universal dos Direitos Humanos?*”, pode-se perceber a importância de que tal atividade fosse organizada, uma vez que nenhum dos participantes afirmou ter tido contato com a DUDH em momentos anteriores. Ao passo que essa atividade colaborou para que eles estivessem mais conceitualmente munidos do que são os DH.

Das respostas fornecidas para a segunda pergunta três categorias finais puderam ser elaboradas, utilizando os trechos textuais que expressavam a capacidade de estabelecer relações entre química e DH, ou a negação expressa da existência de tal relação, como critério de

---

<sup>8</sup> DW Brasil. Os horrores de Auschwitz. Youtube, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-bv4vtI0Dk>, acesso em 29 jun. 2021.

inclusão. As categorias foram intituladas “*consegue estabelecer*”, “*não consegue estabelecer*”, “*considera não existir relação*”.

Na primeira categoria, *consegue estabelecer*, foram agrupadas as respostas em que o autor se sentia capaz de estabelecer uma relação entre DH e Química. Ao todo, dez respostas foram agrupadas nessa categoria. Algumas justificativas foram dadas de maneira genérica, como na resposta fornecida por KJ1BA1SA, apresentada abaixo:

*“Sim, porque a química está em tudo.”*

Essas respostas com teor genérico podem indicar que, apesar dos alunos terem certa familiarizada com os termos, não os compreendem a ponto de estabelecer relações e justificar esse posicionamento.

Alguns participantes justificaram a existência de tal relação, abordando a maneira como a química e os direitos humanos podem ser empenhados em trazer benefícios para a sociedade. As respostas abaixo foram fornecidas por GL1BA1SA e GN2AA1SA, respectivamente:

*“Sim, como os remédios que os hospitais distribuem para as comunidades.”*

*“Sim, eu consigo, a química trata pessoas com problemas psicológicos.”*

Suas respostas apontam causas relacionadas à vida, saúde e bem-estar, como sendo campos de interesse mútuo entre a química e os direitos humanos, sustentando-se nos benefícios que a química e os DH podem fornecer à sociedade, como os medicamentos empregados em tratamentos.

Das repostas coletadas, apenas a fornecida por MA1AA1SA sustentou-se por meio da alimentação:

*“Alimentos, bebidas e objetos.”*

Esse participante foi o único que apontou a alimentação como um campo de interesse tanto da química quanto dos direitos humanos, mesmo que essa concepção possa ser partilhada por outros, apenas um a expressou.

Tanto as respostas de cunho genérico, quanto à tímida presença de questões sociais para estabelecer relações entre a química os direitos humanos, podem ser fruto de processos educativos que colocam a ciência/química alheias às questões sociais.

Na segunda categoria, *não consegue estabelecer*, foram agrupadas sete respostas, cujo a inabilidade de estabelecer relação entre química e DH foi expressa pelos próprios participantes. A resposta abaixo foi fornecida pelo participante MV1BA1SA e representa as

demais, uma vez que possuem o mesmo caráter: em que os participantes escreveram não serem capazes de estabelecer relação entre DH e a química.

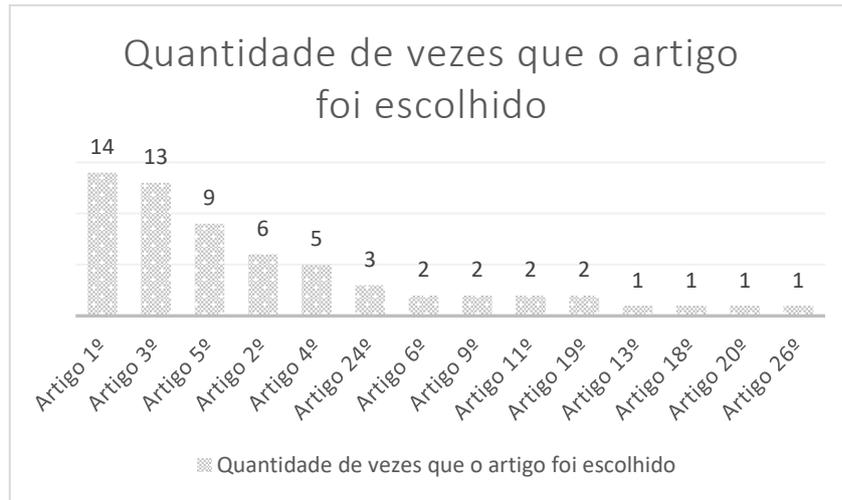
*Não consigo estabelecer relação.*

Considerando que muitos tiveram dificuldade em definir suas concepções a respeito dos direitos humanos, assim como a construção das nuvens de palavras elaboradas coletivamente e narradas nas páginas anteriores. A dificuldade em estabelecer relações entre direitos humanos e a química não é algo que seja um fator inesperado, sobretudo em respostas de participantes que chegaram na unidade escolar após a finalização dos momentos da primeira dimensão da oficina pedagógica em direitos humanos. Momentos em que foram abordadas as questões iniciais de reflexão a respeito tanto dos DH quanto da química, individual e coletivamente.

Uma única resposta foi agrupada na categoria “*considera não existir relação*”, resposta em que o participante expressa a inexistência de uma relação entre química e DH. Após afirmar que não existe uma relação entre os dois conceitos, o participante faz apenas uma consideração: a química pode ajudar no desenvolvimento de recursos humanos. Ao passo que ele afirma que a química ajuda no quesito de recursos humanos, ao negar a ligação entre a ciência química e os DH, ele nega indiretamente que os DH estão relacionados com tais recursos humanos. Vale ressaltar que esse participante faz parte do grupo de alunos que chegaram na unidade após a parte inicial das oficinas pedagógicas em direitos humanos, fato que pode comprometer a sua compreensão a respeito dos temas.

Da terceira solicitação, escolher pelos menos três artigos da DUDH que mais haviam chamado atenção e apresentar justificativas para a escolha feita, foram levantadas 19 respostas. O Gráfico 01 traz quais artigos foram selecionados pelos participantes e qual a quantidade de vezes que foram listados. Alguns alunos escolheram e justificaram mais de três artigos.

**Gráfico 01** – *Artigos escolhidos em ordem crescente de ocorrência*



Fonte: Autor, 2022.

Dos trinta artigos que compõem a DUDH, apenas 14 foram citados, portanto 16 não foram indicados.

O primeiro artigo da DUDH, que pauta sobre a liberdade e igualdade entre os seres humanos da DUDH foi o que ocupou a posição número 01 do ranking dos mais assinalado, sendo apontado 14 vezes pelos participantes. Uma possibilidade de leitura para esse fato, é a sensibilidade que a liberdade pode suscitar nos participantes, uma vez que estão em situação provisória de privação.

Ocupando a posição número 02 no ranking, o artigo terceiro da DUDH recebeu 13 indicações como um dos mais interessantes. O terceiro artigo aborda sobre a não discriminação em qualquer forma possível. A discriminação também é um tópico sensível dentro da unidade de internação, principalmente quando considerado o fato de que a maioria dos participantes não se declaravam pretos e, mesmo aqueles que se declaravam brancos, relatam já terem sofrido algum tipo de preconceito por “ter cara de marginal”, expõe um participante.

O aluno que trouxe essa consideração possuía pele clara, além de diversas tatuagens pelo corpo, sua consideração evidencia a concepção de que pessoas pretas tendem a ser mais classificadas como marginais. Sua concepção vai de encontro com os achados de Reis (2002) quando essa tentou entender quais as características que policiais utilizavam para determinar a qualificação de suspeito ou não de alguém, sendo evidenciada uma maior quantidade de pretos e pobres indicados como suspeitos. Outra característica apontada pelos agentes participantes da pesquisa para atribuir o caráter “marginal”, estava cunhada a partir de características físicas, como cabelo, presença de tatuagens e modo de caminhar, independentemente da cor da pele da pessoa (REIS, 2022).

Os artigos que seguiram sendo escolhidos pelos alunos apresentam teor semelhante aos citados acima, das justificativas apresentadas foi verificado que se davam por dois fatores distintos: a) apenas acharam o artigo interessante e b) escolha baseada em experiências de violações dos DH dos participantes, como nos exemplos apontados acima.

Os artigos que ficaram de fora de qualquer indicação dos alunos, estão relacionados com questões que de alguma forma não estavam relacionados com a vivência dos alunos, como direitos políticos e associações sindicais, por exemplo. Isso demonstra que é necessário que, além de trabalhar com as questões que os alunos tenham afinidade, se apresente a importância do conhecimento a respeito desses artigos que não receberam a atenção deles.

### 3.2.2 – Discussão do segundo encontro da dimensão saber: Composição dos Alimentos

Buscando aproximar a temática da composição alimentar para mais próximo da realidade dos participantes, o segundo encontro da dimensão saber abordou os conceitos iniciais da composição química da matéria e a importância da alimentação na vida humana.

De cunho expositivo, esse encontro buscou suporte na leitura do texto “*Dia Mundial da Alimentação: insegurança alimentar e como ela avança no Brasil.*” publicado pela CCN Brasil, que trata sobre a maneira como a insegurança alimentar avançava pelo território brasileiro. O objetivo dessa atividade foi o de apresentar como a alimentação saudável é importante, além de apresentar aspectos sociais diretamente relacionados com alimentação.

Após a leitura do texto, os alunos foram orientados a realizar uma atividade composta por duas questões: a) “*aponte a parte do texto que mais chamou a sua atenção e, por favor, justifique*” e b) “*Existe relação entre dignidade humana e alimentação saudável? Por favor, justifique sua resposta*”, gerando 20 respostas finais.

A primeira pergunta serviu para compreender quais trechos os alunos haviam achado mais interessante e, a partir das respostas fornecida pelos participantes, três categorias finais foram estabelecidas: a) “***Brasil produtor de alimentos***”; b) “***A pandemia apenas como agravante da fome***” c) “***Outros***”.

Na primeira categoria, “***Brasil produtor de alimentos***”, foram alocadas as respostas que apontavam como a parte mais interessante do texto a que mencionava o fato do Brasil ser um dos maiores produtores de alimento do mundo e ainda assim ter grande parte da população em estado de insegurança alimentar.

Ao todo 10 respostas, a maioria, foram agrupadas nessa categoria, demonstrando que essa informação gerou neles um espaço de reflexão, trazendo novas informações e possibilidades de leitura do espaço social em que estão inseridos.

Na segunda categoria, “*A pandemia apenas como agravante da fome*”, foram agrupadas as respostas que acharam interessante o fato de que a fome já estava presente na história brasileira e a pandemia apenas serviu como agravante do quadro. Contando com um total de 06 respostas agrupadas nessa categoria, essa informação possibilitou que os alunos compreendessem que o contexto em que estão inseridos é reflexo de acontecimentos no decorrer da história, não apenas por fatos isolados ocorridos nos últimos anos.

Já na categoria “*Outros*” foi criada para agrupar as respostas que não se enquadravam nas categorias anteriores, de modo que duas respostas se direcionavam para o fato de a jovem mencionada no texto ter publicado a sua realidade em forma de protesto e pedido de ajuda em uma rede social que não tem inicialmente essa finalidade.

Em relação à segunda pergunta, “*Existe relação entre dignidade humana e alimentação saudável? Por favor, justifique sua resposta*”, todos os participantes se posicionaram na afirmativa da existência de tal relação. As respostas defendiam que a dignidade humana é estabelecida pela possibilidade de escolha do que e quanto quer se alimentar, abordavam questões sobre como alguém que é privado de uma alimentação saudável se vê limitada para atuar na sociedade, assim como estabeleceram um paralelo entre alimentação e vida. A resposta fornecida por GN2AA2SA, é um exemplo de resposta que suscitou os comentários tecidos anteriormente:

*“O conceito básico de dignidade é não passar fome e viver de forma saudável, esse conceito não é um luxo, mas é como viver em uma boa casa, com saneamento básico e uma alimentação que traz sustância e ajuda no desenvolvimento de crianças e adolescentes.”*

Essa resposta mostra como o participante foi capaz de entrelaçar diversos conceitos que considera relacionados, de modo que nenhum deles pudessem ser deixados de lado para que a dignidade de alguém fosse garantida. Além da alimentação, o aluno cita a moradia e o saneamento básico como questões que considera importante para que alguém tenha uma vida digna.

### **3.2.3 – Discussão do terceiro e quarto encontro da dimensão saber: Os macronutrientes**

Em vista da necessidade do aprofundamento dos conhecimentos a respeito da composição dos alimentos, o terceiro e quarto encontro foram marcados por um forte teor

expositivo. Esses encontros foram organizados com o propósito de munir os alunos de conceitos relacionados à composição alimentar, apresentando a relação da química com os macronutrientes, proteínas, lipídeos e carboidratos e abordando a importância e relação com a insegurança alimentar.

Esses encontros demandaram mais tempo pois muitos dos conceitos químicos sobre macronutrientes, requeriam uma série de conceitos básicos para que os participantes compreendessem as discussões em curso. Por esse motivo, buscou-se também pincelar alguns conceitos relacionados à composição da matéria – átomos, substâncias, misturas, transformações químicas, fundamentais para a compreensão da importância dos macronutrientes. Essa necessidade de revisão se deu pela constatação de que muitos dos participantes estavam, quando em liberdade, fora dos ambientes escolares. Por esse motivo, apresentavam diversas dificuldades em decorrência de pré-requisitos básicos, tanto em aspectos gerais – dificuldade de leitura e compreensão, quanto no sentido mais específico da química – constituição da matéria, estados físicos e transformações.

Após os encontros voltados para a exposição e resolução de exercícios sobre a temática dos macronutrientes, a seguinte pergunta foi realizada: “**Existe relação entre Química e alimentação saudável?**”, a partir desse questionamento 16 respostas foram obtidas. Durante as análises, considerando as discussões sociais a respeito da temática, assim como os novos conceitos a respeito da alimentação, buscou-se identificar nas respostas traços que permitissem o agrupamento em quatro categorias definidas à priori: a) “*alimentação e sociedade*” – respostas com a presença de aspectos sociais; b) “*alimentação e conceitos químicos*” – respostas que consideravam apenas os processos químicos, c) “*não há relação*” – respostas em que os participantes negassem a existência da referida relação e d) **outro** agrupando respostas que não se encaixavam em nenhum dos critérios anteriores.

Durante os encontros, discussões a respeito da alimentação foram desenvolvidas constantemente, contemplando tanto os aspectos sociais pertinentes, assim como os conceitos químicos envolvidos. Por esse motivo, a partir da solicitação, esperava-se que a quantidade de respostas relacionando aspectos sociais e conceitos químicos fosse tímido, ocorrendo polarização entre as respostas com caráter fortemente pautado em aspectos sociais ou em conceitos químicos.

Nenhuma das respostas teve um caráter predominantemente pautado em questões sociais, enquanto as de caráter conceitual tiveram maior presença, dentro das justificativas para explicar a relação.

Na primeira categoria, **“alimentação e sociedade”**, foram alocadas três respostas. As respostas fornecidas por RM1BA3SA e MA1AA3SA, respectivamente, estabelecem a relação mediante a possibilidade de gerar bem-estar:

*“Sim, porque alimentação saudável é a que faz bem às pessoas e a química é tipo uma coisa que dissolve alimentos e também tem a ver com drogas e remédios.”*

*“Sim, porque quando nós se alimenta ou ingere [sic] algo, dentro do nosso estômago acontece uma química, digestão, dentre outras.”*

Segundo indicado pelo primeiro, uma alimentação saudável pode ser benéfica para um indivíduo, sendo o papel desempenhado pela química o de “dissolver” os alimentos, indo de encontro com a segunda resposta, que também tece comentário sobre a digestão – utilizando um termo mais adequado. Suas respostas demonstram compreensão a respeito da constituição química dos alimentos, assim como o processo de fragmentação dos alimentos ingeridos para que ocorra a absorção dos macronutrientes, processo fundamental para uma alimentação saudável.

Outro ponto por ele apresentado é a contribuição que a química fornece quando se trata de gerar bem-estar para as pessoas, afirmando que esse ramo da ciência no desenvolvimento de drogas e remédios. Apesar de não apresentar aspectos sociais mais abrangentes, o participante destaca pontos em que a química se faz presente no processo de alimentação.

Contando com a maioria das respostas elaboradas pelos participantes, a categoria **“alimentação e conceitos químicos”** agrupou 06 respostas, dentre as quais foram utilizados conceitos químicos de modo exclusivo para estabelecer a relação existente entre as temáticas.

Os aspectos recorrentes nas respostas dessa categoria para justificar a relação existente entre a química e alimentação saudável circularam em torno da fabricação, preparo e processos químicos após a digestão dos alimentos. A resposta a seguir, elaborada e fornecida por DS1AA3SA, representa dois aspectos mencionados anteriormente: fabricação e preparo dos alimentos:

*“Muita relação. A química está presente em alimentos industrializados. Corantes e muitas substâncias para preservar o alimento por muito tempo após a “fabricação”. Realmente muitos alimentos são fabricados após muitas substâncias e coloração para chamar atenção dos clientes.”*

Para esse participante, a química cumpre o papel de possibilitar a produção de alimentos que durem mais tempo, além de trazer para o alimento características que chamarão a atenção dos clientes, conforme ele aponta. Sua resposta traz considerações sobre como a química pode influenciar no processo de escolha da alimentação que se tem, indiretamente percebe-se que em

sua perspectiva a química é utilizada para agregar valor estético, não apenas nutricional, aos alimentos, evidenciando a consciência de que isso ocorre.

Presente nas oficinas pedagógicas em direitos humanos desde os primeiros encontros, o participante GG1AA3SA elaborou uma resposta que apontava apenas aspectos relacionados à química

*“A relação é porque na alimentação saudável existe as transformações e na química também tem, com isso faz elas terem uma relação em comum.”*

A relação que apresentada por ele pauta-se restritamente ao fato de ambas estarem marcadas pelos processos denominados por ele de transformações, sem extrapolar para esferas que tocassem questões sociais, o que era de se esperar, considerando sua presença nas discussões iniciais que contemplavam as questões por ele não abordadas.

As demais respostas dessa categoria apresentavam uma relação entre química e alimentação saudável em que a química apresentava caráter nocivo à alimentação, como pode ser observada na resposta a seguir:

*“Sim, para ter uma alimentação saudável temos que evitar ingerir alimentação com agrotóxicos, entre outros, comida industrializadas com um grande nível de conservantes”.*

A resposta acima foi fornecida por GN2AA3SA e apresenta a concepção de que a química agrega aos alimentos apenas aspectos negativos, como a utilização de agrotóxicos e conservantes. Ao considerar apenas os aspectos negativos relacionados ao uso de produtos químicos, o participante demonstra um conhecimento que o permite se posicionar diante da temática, mas que por ser limitada, sua visão não o permite contemplar outras perspectivas.

A categoria **“não há relação”**, categoria em que os participantes forneceram respostas negando a existência de que exista relação entre Química e alimentação saudável, contou com duas respostas. O participante CH1BA3SA apenas trouxe a consideração de que do ponto de vista dele não existe qualquer relação entre as áreas, enquanto o participante GL1BA3SA trouxe uma consideração, abaixo transcrita, sobre a química ser algo nocivo e que não pode trazer contribuições positivas para a alimentação.

*Não porque alimentação saudável é aquela própria da natureza que não tem modificações pelo homem. (GL1BA3SA)*

Como ocorrido na última resposta da categoria anterior, esse participante também afasta a ideia de que a química possa estar relacionada com a temática da alimentação saudável, dando também tons maniqueístas ao afirmar que alimentação definida como saudável seria aquela

proveniente da natureza. De sua resposta, nota-se que ele atribui à química a compreensão de que esta é uma ação antropológica capaz de gerar alterações que nem sempre são benéficas, segundo sua fala, alimentação saudável é aquela que vem da natureza, se existe a ação do homem por meio da química, perde-se o adjetivo “saudável”.

Por fim, considerando as respostas que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para a inclusão em uma das categorias anteriores, a categoria “*outro*”, foi estruturada. Ao total, 05 repostas não apresentavam aspectos relacionados com conceitos químicos ou de cunho social, tampouco para as relações entre as áreas. As repostas dessa categoria apresentavam, entretanto, um caráter em comum: a) grande parte dos autores das respostas eram novos na unidade de intenção e b) apresentavam caráter genérico e pouco conclusivo a respeito do solicitado.

Considerando as respostas analisadas e agrupadas nas categorias acima, pode-se perceber que mesmo diante de discussões que englobem tanto aspectos sociais, quanto os conceitos químicos inerentes ao tema – no caso dessa oficina pedagógica em direitos humanos, a alimentação, não existe garantia de que todos os participantes consigam estabelecer as relações entre as áreas.

Outra percepção é a de que os aspectos sociais estiveram em menor número em meio as justificativas apontadas pelos alunos para sustentar a existência da relação entre química e alimentação saudável. Tal fator pode estar relacionado com as dificuldades que se tem em articular diferentes conhecimentos para elaborar posicionamentos críticos.

Como fruto de um sistema de ensino bancário, as respostas com maior presença de conceitos químicos, oriundos de processos de memorização e repetição mecânica, foram os que mais estiveram presentes nas justificativas da relação entre as temáticas.

Durante as aulas expositivas, conforme anotado em caderno de bordo e mencionado anteriormente, o comportamento dos participantes sofreu alteração, demonstrando que estavam mais familiarizados com a ideia de que professor fala, aluno escuta, professor cobra, aluno reproduz. Isso se reforça quando comparadas com as anotações referentes às aulas em que os alunos eram encorajados a se expressar por via oral e individual, a resistência esteve presente.

É inegável que avanços ocorreram na aquisição de novas informações a respeito da alimentação, tanto do ponto de vista dos conteúdos químicos, quanto das nuances sociais que perpassam a alimentação, mesmo diante das falas de alguns participantes.

### 3.2.4 – Discussão do quinto, sexto e sétimo encontro da dimensão saber: Quantificando

A quantificação dos macronutrientes presentes em cada alimento foi o conhecimento que foi trabalhado no quinto e sexto encontro da dimensão saber. Nesses encontros foram trabalhados cálculos para determinar a quantidade de proteínas, lipídeos e carboidratos em cada alimentos. O sétimo encontro, por sua vez, foi um encontro elaborado a partir da compreensão das dificuldades que os participantes demonstraram com operações básicas de matemática. Nesse encontro voltou-se a atenção para tais dificuldades, buscando amenizá-las por meio de atividades norteadas pela alimentação, quantidade de macronutrientes e dignidade humana.

Para esse encontro, a análise dos dados se deu por meio das anotações em caderno de bordo. O que se pode dizer a respeito das aulas expositivas é que os alunos se sentem mais familiarizados com aulas em que eles apenas escutam o professor e não há a necessidade de que participem tão ativamente durante as aulas. As aulas foram seguidas de atividades de vestibular voltadas pra temática da alimentação, relacionadas com macro nutrientes, como por exemplo a determinação da quantidade de macronutrientes de acordo com as informações nutricionais de cada alimento que compunham pratos. A resolução das atividades se deu de modo coletivo, em que as respostas eram discutidas coletivamente e assinaladas quando o consenso se estabelecesse. Esse tipo de atividade, além de fomentar o trabalho em equipe, permite o confronto de ideias.

Em vista das dificuldades de matemática básica dos participantes, o sétimo encontro foi adicionado exclusivamente para a resolução de exercícios semelhantes aos dois encontros anteriores, com a diferença de que esse encontro foi voltado exclusivamente para as dificuldades com os cálculos de determinação da quantidade de macronutrientes dos alimentos.

Grande parte das dificuldades dos participantes em determinar as quantidades de macronutrientes proviam de uma frágil formação matemática, entretanto, quando passaram a receber uma atenção mais próxima, os participantes puderam tirar dúvidas de maneira mais livre, sem receio do julgamento de colegas de classe.

Ir até as mesas, ajudando nas dificuldades específicas de cada um, foi claramente um momento em que eles se sentiram acolhidos, um dos participantes chegou a afirmar que várias daquelas dúvidas ele não teria coragem de manifestar em um momento regular. Esse espaço de acolhimento gerou em alguns participantes, um melhor comportamento em encontros que foram realizados em momentos sequenciais.

Esse encontro extra serviu para demonstrar a possibilidade que os alunos tinham de superar as suas dificuldades. Quando se viram capazes de superar as dificuldades e resolver os

cálculos difíceis, alvos de constantes reclamações, os participantes mudaram a postura diante das atividades que foram desenvolvidas nas próximas dimensões da oficina pedagógica em direitos humanos.

### **3.3 – Discussão da dimensão comprometer-se**

A dimensão comprometer-se é a dimensão em que são organizados momentos de retorno para a realidade apresentada na dimensão ver e com um olhar amadurecido com os conhecimentos trabalhados na dimensão saber, apontam Candau e colaboradoras (2014). Ainda segundo as autoras, esse retorno traz agora uma gama de informações que auxiliarão os participantes a terem um posicionamento diferente, quando comparado com a primeira vez em que entraram em reflexão a respeito da temática, nesse caso, a fome.

Essa dimensão contou com quatro momentos de realização, no primeiro momento foi exibida uma reportagem sobre a fome durante a pandemia, o segundo, terceiro e quarto momento foram voltados para a produções textuais.

#### **3.3.1 – Discussão primeiro encontro da dimensão comprometer-se: Revendo o contexto**

O primeiro encontro foi a marca ao contexto inicialmente trabalhado, uma reportagem do Brasil de Fato<sup>9</sup>, reportagem que abordava a questão da fome, permitindo que mulheres chefes de família falassem sobre a da realidade que estavam vivendo. Os participantes tiveram uma postura mais séria durante a exibição da reportagem, vazios de quaisquer indícios de brincadeira diante da realidade relatava, direcionaram mais atenção para a reportagem.

Trazer mulheres falando sobre a alimentação e como esta foi gravemente comprometida durante e após o período da pandemia, gerou impacto nos participantes. Em momento posterior à exibição, alguns participantes chegaram a relatar o incomodo diante da exibição, uma vez que suas famílias também eram chefiadas pelas matriarcas. Essa constatação reforça a necessidade de considerar temáticas que tocam os participantes, apontada por Candau e colaboradores (2014).

---

<sup>9</sup> BRASIL DE FATO. Carestia e fome assolam a vida de 67% da população que vive na região Norte. YouTube, 03 set. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=7MJJneyP6e4&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=7MJJneyP6e4&feature=emb_logo), acesso em 20 set. 2021.

O encontro de encerramento da dimensão saber foi organizado de modo que as atividades fossem realizadas em nível individual e, como discutido anteriormente, os aspectos sociais receberam menos ênfase para justificar a relação existente entre química e alimentação. Entretanto, este primeiro encontro da dimensão comprometer-se pautou-se na construção coletiva a respeito da temática.

Em nota de caderno de bordo, foi descrito um maior engajamento dos alunos quando solicitadas elaborações textuais coletivas, tal engajamento refletiu na escrita das produções, conforme apresentado nas seções abaixo. Quando em coletivo, os participantes tenderam a complementar ideias e pensamentos a respeito da temática, dando fruto à produtos textuais finais mais contemplativos sobre a temática da alimentação, elencando informações e conceitos químicos para sustentar os posicionamentos, sem deixar que os aspectos sociais recebessem menos atenção.

### **3.3.2 – Discussão do segundo, terceiro e quarto encontro da dimensão comprometer-se: Manifestando e Manifesto.**

Com a finalidade de estabelecer compromissos, nesse caso simbólicos, conforme orientam Candau e colaboradoras (2014), o segundo e terceiro encontro, denominados *Manifestando* e *Manifestando 2.0*, respectivamente, foram voltados para elaborações individuais, com textos direcionados para: a) pessoas que estavam em condição de insegurança alimentar, b) pessoas que desperdiçam comida, c) entidades políticas e d) organizações não governamentais que atuam contra a expansão da insegurança alimentar.

Os remetentes foram apontados pelos próprios participantes, sob a alegação de que estes estavam mais diretamente envolvidos com a temática, seja de maneira positiva ou negativa. Essa determinação dos remetentes é a marca do desenvolvimento de um olhar que não apenas é capaz de enxergar uma problemática social, mas também de enxergar atores que podem colaborar na mudança do contexto por estarem no cerne da questão.

O segundo encontro foi destinado as elaborações das cartas que seriam destinadas aos dois primeiros remetentes, sendo o terceiro encontro voltado para a elaboração dos textos destinados aos outros dois restantes.

Uma vez produzidas as cartas, o quarto encontro, *Manifesto*, foi destinado à unificação das cartas, com a finalidade de obter um texto por turma contendo pontos levantados pelas escritas individuais.

Em grupos, os participantes leram todas as cartas individuais produzidas e destacaram pontos que consideravam pertinentes que seriam colocados no manifesto final. Após um período de tempo, eles se reuniram com um grupo distinto, para trocarem informações a respeito dos trechos selecionados. Quando havia harmonia e concordância a respeito dos trechos selecionados por um grupo, passavam para transcrição do texto unificado, quando havia discordância sobre a presença ou ausência de algum texto, os participantes discutiam e expressavam sua opinião. Assim seguindo até que chegassem em um consenso a respeito do texto final.

O quarto encontro foi marcado por duas características importantes para o ser cidadão: a escolha da resolução de dilemas e discordâncias por meio da conversação e da não-violência, articulação para obtenção de um produto que beneficiaria a todos por meio do trabalho em equipe. Esses dois aspectos são, conforme Candau e colaboradoras (2014) importantes traços a serem estimulados durante o desenvolvimento de oficinas pedagógicas em direitos humanos.

Santos e Schnetzler (2014) comentam sobre a necessidade de desenvolver valores de solidariedade, consciência diante das temáticas sociais, assim como generosidade e respeito ao próximo, como aspectos fundamentais na formação de um cidadão. Indo na mesma direção, Candau et al. (2016), afirma que as oficinas pedagógicas em direitos humanos podem colaborar para a formação da cidadania, deve-se pensar em processos que estimulem e possibilitem que os alunos se enxerguem como atores sociais, com possibilidades de ação para modificação do contexto que enxergam desarmonioso.

Com o intuito de mapear traços que possibilitem afirmar o desenvolvimento da cidadania, a análise textual discursiva dos manifestos elaborados foi guiada pela busca dos seguintes tópicos:

- Capacidade de enxergar o contexto social;
- Enxergar possibilidades de mudança;
- Capacidade de atribuir responsabilidades;
- Indicar caminhos de solução;
- Uso do diálogo como forma de solução para o problema;
- Uso de informações para sustentar as solicitações;
- Capacidade de articular conceitos químicos adequadamente.

Esses tópicos por nós foram estruturados após imersões e reflexões a partir das leituras e estudos dos referenciais teóricos apresentados anteriormente, considerando tanto os que versavam sobre cidadania, quanto aos da educação em direitos humanos.

A seguir, são apresentados os manifestos, por turma, com os códigos de identificação dos trechos utilizados para identificar os tópicos apresentados anteriormente. A íntegra dos manifestos foi disponibilizada nos anexos.

O primeiro aspecto presente em todos os manifestos, indicando o desenvolvimento da cidadania, é a **capacidade de enxergar o contexto social**, não apenas como expectadores, mas também como atores capazes de gerar mudanças nesse ambiente. Como pode ser percebido no trecho abaixo, retirado do manifesto da turma A, da primeira série do ensino médio da unidade de internação:

*“Em nosso país, milhares de pessoas estão famintas nesse momento. Sem nome, sem importância, sem face, sem voz: essa é a situação de milhares de brasileiros que estão passando por grandes dificuldades nesse momento. Em um país que tanto produz e exporta, onde estão as cestas básicas? Onde estão os programas governamentais para acabar com a fome?”*

Olhar para o contexto em que se está inserido é importante para a atuação do cidadão (SANTOS, SCHNETZLER, 2014), mas é necessário também que ele seja capaz de olhar para esse contexto considerando as pessoas que não estão munidos com as mesmas possibilidades que outras: pessoas que são sistematicamente silenciadas e postas de lado. Essas características estão no trecho destacado, mas também nos trechos a seguir, retirados da turma B da primeira e segunda série de ensino médio da unidade de internação, respectivamente:

*“A inflação está em alta, assim como os índices de fome no Brasil. Precisamos que líderes, como governadores, prefeitos e o próprio presidente, façam mais pelo nosso país, precisamos que as famílias tenham acesso a alimentação. Precisamos que mais programas sociais sejam criados. Precisamos parar de achar normal que milhares de pessoas precisam recorrer ao lixo para ter o que comer.”*

*“Vivemos em um país cheio de desigualdades: de um lado temos mais da metade da população em estado de insegurança alimentar, de outro, temos uma quantidade absurda de comida sendo desperdiçada diariamente; de um lado somos um dos países que mais produz e exporta alimentos, de outro, temos inúmeras famílias carentes que não têm acesso ao básico da alimentação.”*

Dos trechos acima destacados, podemos notar a presença de dois outros aspectos que guiaram as análises, sendo esses o **uso do diálogo como forma de solução T5** e **utilização de informações como suporte para as solicitações T6**. Esses aspectos mencionados são apresentados por Candau e colaboradoras (2014) como alvos a serem atingidos quando se opta por processos educacionais que utilizam referenciais da educação em direitos humanos, sendo esses observados nos manifestos produzidos.

Diante das questões que são capazes de enxergar o contexto social demandando alterações, as turmas demonstraram também o conhecimento de que existe **possibilidade de mudanças T2** e

**indicação de caminhos de solução (T4)**, uma vez que o cenário atual não é favorável para uma parcela da população. O trecho abaixo exemplifica esse conhecimento:

*“Pedimos aos políticos em geral, que olhem com mais atenção para aqueles que não têm o mínimo, que não têm nada além de suas necessidades. O país enfrenta uma situação triste e complicada, precisamos, líderes políticos, de uma atuação mais efetiva.”*

*“A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de tentar entender as experiências de alguém do ponto de vista dela. Precisamos de governos mais empáticos, de empresas mais empáticas, de uma sociedade mais empática.”*

O primeiro trecho, que pertence ao manifesto da turma A da primeira série do ensino médio, demandam a atenção dos políticos para os mais necessitados, para os “que não têm nada além de suas necessidades”. Essa resposta indica que os participantes optam pelo estabelecimento do **diálogo** para a resolução do problema, fazendo uso de informações que corroborem pra solicitação. Entretanto, quando comparada com o segundo trecho, retirado do manifesto da turma da segunda série, nota-se que a solicitação para ação vai em direção apenas dos “líderes políticos”, já no segundo fragmento, a turma também destacou a necessidade de uma sociedade mais empática, atribuindo a todos, uma parcela da **responsabilidade**.

Outra marca presente em todos os manifestos foi a de que as turmas possuíam a compreensão de que a problemática carecia da ação de mais de um ator social, demonstrando até a capacidade de atribuir atitudes que poderiam contribuir para a resolução da insegurança alimentar. As possibilidades de ação foram divididas em individuais, como redução do desperdício de alimentos, e políticas, quando os manifestos traziam a necessidade de que políticas públicas fossem estabelecidas visando a alteração desse cenário de precarização.

Foram apresentadas possibilidades de ação tanto em de vista individual, quanto das por parte dos gestores das esferas políticas, como por exemplo, respectivamente, a doação de alimentos para os que necessitam e a criação de políticas públicas voltadas para essa realidade. Atribuir responsabilidades, sem assumir postura alheia aos interesses dos desprivilegiados, demonstra um alinhamento entre compromisso social e capacidade de enxergarem-se como atores capazes de trazer mudanças benéficas.

Quanto à capacidade de **articular conceitos químicos adequadamente** notou-se a sua presença em um único manifesto, pertencente à turma da segunda série, abaixo apresentado:

*“{...} temos inúmeras famílias carentes que não têm acesso ao básico da alimentação.”*

Apesar dos manifestos apresentarem que os participantes possuem variados conhecimentos a respeito da alimentação, como a grande produção de alimentos que o Brasil é capaz ou os elevados números de desperdício alimentar, por exemplo, apenas nesse trecho acima apresentado, foi utilizado um argumento que se relacione com a química. Com base nesse

trecho, nota-se que eles compreenderem a existência de uma quantidade mínima de ingestão de macronutrientes por meio da alimentação, quantidade essa que não é alcançada em algumas famílias.

As produções textuais, de modo geral, mostram uma preocupação em expor a realidade brasileira, apresentando informações que evidenciam um conhecimento embasado que ultrapassa o senso comum os posicionamentos são firmados e dados são apontados, evidenciando a preocupação de alcançar novos horizontes pela exposição de ideias, com a mediação do diálogo e não pela imposição. Além de apresentarem possibilidades de mudança e atribuírem requisições de figuras políticas, não se colocam de fora do campo de atuação, evidenciando a consciência de coletividade. Tais fatores são fatores de grande importância para a formação do aspecto cidadão (CANDAU *et. al*, 2014; SANTOS, SCHNETZLER, 2014; FREIRE, 2014).

### **3.4 – Discussão da dimensão celebrar: Encerramento**

A dimensão celebrar marca o fechamento do ciclo aberto na primeira dimensão, nessa dimensão os compromissos podem ser firmados de maneira afetiva ou efetiva, individual ou coletivamente. Segundo as autoras, essa dimensão é estruturada em momento que tenham por objetivo a valorização do crescimento alcançado, do reconhecimento da capacidade de crescer e melhorar (CANDAU, *et al.*, 2016).

Nesse trabalho, a dimensão celebrar contou com um momento de execução, momento em que os manifestos foram assinados – conforme imagem abaixo – e fixados nas paredes das salas de aula e corredores de circulação. Primeiramente a turma elegeu um dos colegas que servisse de porta voz do texto produzido coletivamente a partir das cartas individuais

No planejamento inicial, as produções finais das oficinas seriam vídeos em que os próprios alunos produziram e narrariam. Entretanto, em face de questões jurídicas que protegem a imagem dos participantes e por fatores de segurança, que visam limitar o fluxo de informações entre os estudantes, não foi possível que esta etapa fosse concluída dessa maneira.

Quando questionados em relação ao que haviam produzido, os alunos relataram estar orgulhosos do caminho que trilharam até aquele momento. O manifesto para eles foi a marca da possibilidade de avanço, a materialização de que eram capazes de produzir um texto bem estruturado, munidos de argumentos e informações.

Quando comparados com o início das atividades das oficinas pedagógicas, notava-se uma grande preocupação dos participantes em responderem as questões de forma correta e automatizadas, sem muitas reflexões, aspecto evidenciado pela recorrência em copiar respostas dos colegas. No decorrer dos encontros, a autonomia foi sendo desenvolvida pelos participantes, que aos poucos passaram a acreditar nas suas potencialidades. Empoderar os envolvidos numa oficina pedagógica é apontado por Candau *et. al* (2014) como um dos objetivos principais a serem alcançadas.

Traçando outro comparativo em relação aos participantes entre o início dos encontros e o encontro de encerramento, considerando o desenvolvimento da cidadania e na autopercepção enquanto cidadão, percebe-se progresso. Progresso que pode ser evidenciado pelas mudanças diante das dificuldades que encontraram durante as oficinas, intransponíveis inicialmente, mas que foram superadas quando os participantes se vislumbraram como capazes.

## CONSIDERAÇÕES

Antes de tudo é necessário destacar que as considerações não são finais, são apenas considerações que hoje são possíveis de serem tecidas.

Essa pesquisa investigou como a articulação entre Ensino de Ciências e Educação em Direitos Humanos, por meio de oficinas pedagógicas em direitos humanos, guiadas pela temática da alimentação, poderia contribuir para a formação cidadão de estudantes do ensino médio socioeducativo de uma unidade de internação para jovens infratores.

Diante de um mundo que impõe uma série de barreiras sistemicamente levantadas, munir os estudantes com informação e senso de coletividade pode gerar impactos a longo prazo que são inimagináveis.

Outra consideração é sobre a necessidade de aproximar o Ensino de Ciências com o campo da Educação em Direitos Humanos, pois as potencialidades dessa junção apenas começaram a ser vislumbradas. Ao tentar aproximar os campos teóricos a respeito dessas áreas, pode-se notar uma infinidade de abordagens e contribuições possíveis. No caso dessa pesquisa, ao tratar da temática da alimentação, as informações sobre composição alimentar, abordando macronutrientes, apresentando funções e fontes de carboidratos, proteínas e lipídeos, inegavelmente contribuiriam para a formação dos estudantes.

Abordar a temática da alimentação apresentando esses conceitos e levando o contexto social para dentro das discussões em sala de aula, poderiam contribuir para a formação cidadã dos alunos, também de forma inegável. Mas ao tratar essa temática, abordando os conceitos inerentes ao conteúdo de química, tralhando a presença de tais contextos no ambiente social, aproximando essas informações das realidades das pessoas por meio da exposição dos sofrimentos sofridos, apresentando possibilidades de intervenção e fortalecendo a noção de que é capaz de fazer algo para mudar essa realidade, foi a grande contribuição da educação em direitos humanos para essas atividades de ensino de química.

Diante das etapas apresentadas, da análise dos dados obtidos e aqui discutidos, pode-se afirmar que o ensino de ciências que se volte para a formação cidadã, pode encontrar grandes contribuições do campo de pesquisa da Educação em Direitos Humanos, sobretudo para espaço socioeducativos, quando se considera a necessidade de apresentar novas possibilidades de trajetória de vida.

Formar para a cidadania é imprescindível, especialmente quando se vive em um contexto político regido pela democracia. É preciso priorizar um ensino capaz de desenvolver

nos estudantes a capacidade não apenas de usar o conhecimento químico para enxergar as relações estabelecidas entre sociedade, ciência e tecnologia, mas também considerar os aspectos humanos que permeiam essas relações.

As análises dos produtos finais, os manifestos, as discussões sobre a insegurança alimentar no Brasil, fazendo uso dos conceitos de macronutrientes e guiados pelos pressupostos da EDH indicados por Candau et. al (2014), possibilitaram o desenvolvimento de um posicionamento. Posicionamento que se deu sem desconsiderar aspectos humanos inerentes à problemática, evidenciando a necessidade do envolvimento do corpo social por completo, trazendo aspectos que evidenciam os papéis que possuem enquanto indivíduos sociais responsáveis pela manutenção do espaço em que vivem, enquanto cidadãos.

As oficinas pedagógicas de direitos humanos corroboram para a formação cidadã dos alunos ao passo em que permite que o aluno seja capaz de enxergar o contexto em que está inserido, não como mera forma de contemplação, mas principalmente pela tomada de consciência, que ocorre gradativamente a cada encontro, que se pode fazer algo a respeito.

Salienta-se a necessidade de que mais estudos que articulam Educação em Direitos Humanos e Ensino de Ciências sejam feitos e outras propostas sejam desenvolvidas, pois uma educação que se lance em direção ao desenvolvimento da cidadania, respeito pela diversidade e valorização das formas de existência, sempre trará benefícios para a humanidade.

# Referências

- ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º programa nacional de direitos humanos. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, p. 5-20, 2010.
- AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política. Autêntica Editora, 2021.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 5-16, 1994.
- BEDIN, Gilmar Antonio; TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: uma conquista civilizatória. Revista Direitos Humanos e Democracia, v. 6, n. 12, p. 297-301, 2018.
- BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. Psicologia em Estudo, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- BRAZ, Narice Flaviana de Souza Alves Barbosa *et al.* Ensaio sobre a interação cidadania-trabalho: desafios e perspectivas para a (in) compreensão da cidadania social no Brasil. Pensar-Revista de Ciências Jurídicas, v. 25, n. 3, 2020.
- BUGGE, Annechen Bahr. Lovin'it? A study of youth and the culture of fast food. Food, culture & society, v. 14, n. 1, p. 71-89, 2011.
- CARBONARI, P. C. Direitos humanos no Brasil: uma leitura da situação em perspectiva. In: RECH, D. et al. (Eds.). Direitos Humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas. Ano 2, 2 ed. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p. 19–66.
- CARBONARI, Paulo César. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 7, n. 1, p. 19-32, 2019.
- CANDAU, Vera Maria *et al.* Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). Cortez Editora, 2016.
- CANZIAN, Fernando. Fome dobra no Brasil em 7 anos e afeta mais as crianças. Folha de S.Paulo, São Paulo, 25 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/05/fome-no-brasil-supera-media-global-e-atinge-mais-as-criancas.shtml>>. Acesso em 29 de maio de 2022.

CARNEIRO, Henrique S. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. *História: questões & debates*, v. 42, n. 1, 2005.

CASTRO, Marina Pimenta Spínola. Pobreza, cidadania e direitos humanos no Brasil um estudo sobre mídia e democracia. 2006.

CHASSOT, Attico. (2010). Alfabetização científica: questões e desafios para a educação 5ª Ed. Ijuí: Unijuí.

CHASSOT, Attico. Para que(m) é útil o Ensino? 3. ed. Ijuí: Inijuí, 2014. 192 p.

CHASSOT, Attico. Educação conSciência. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007. 243 p.

CNN Brasil. "Como a pandemia e o isolamento influenciam os hábitos alimentares do brasileiro CNN Brasil [02/04/2021]. Disponível em: . Acesso em: 07/12/2021.

COSTA, Rodrigo Gomes da. "Esses elementos que enfeiam a cidade": Mendigos e vadios na Capital da República (Rio de Janeiro, 1956–1960). *Temporalidades*, v. 12, n. 2, p. 345-365, 2020.

CRUZ, Samyra Rodrigues da. Uma análise sobre o cenário da fome no Brasil em tempos de pandemia do COVID-19. *Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, v. 9, n. 2, 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. Moderna, 2004.

DEMO, P. Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

EMICIDA; DJ JUH; VASSÃO, Felipe. AmarElo. Produzido por Emicida, Felipe Vassão e Laboratório Fantasma. In.: AmarElo. São Paulo: Sony Music e Laboratório Fantasma, 2019, faixa 10.

FAERMANN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. *Revista Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, 2014.

FAO, FIDA et PAM. L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde. Créer un environnement plus propice à la sécurité alimentaire et à la nutrition. 2014, p. 23-27. Disponível em: <http://www.fao.org/3/a-i4030f.pdf>.

FAO, OPS, WFP y UNICEF. 2018. Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe 2018. Santiago. Número de páginas (132). Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

FÉLIX, Alânia Mara de Lima Magalhães. A música como recurso para o ensino de sociologia: uma reflexão sociológica sobre participação política, democracia e cidadania através de canções da Ditadura Militar Brasileira. *Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica*, n. 1, 2015.

FONTOURA, Yuna. Insegurança alimentar e fome no Brasil em tempos da Covid-19: uma reflexão. Portal FGV, 2021. Disponível em: < <https://portal.fgv.br/artigos/inseguranca-alimentar-e-fome-brasil-tempos-covid-19-reflexao>>. Acesso em 24 de Novembro de 2021.

FONSECA, Nathalia. Dia Mundial da Alimentação: insegurança alimentar e como ela avança no Brasil. CNN Brasil, São Paulo, 16 out. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/dia-mundial-da-alimentacao-inseguranca-alimentar-e-como-ela-avanca-no-brasil/> , acesso em acessado em 16 de outubro de 2021.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1987.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Ed. 5. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALINDO, Eryka et al. Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. 2021.>. Acessado em 29 de Dezembro de 2021.

HULLEN, Angélica Cristina Nagel. CIDADANIA E DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL: UM LONGO PERCURSO PARA O ACESSO AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS. Revista de La Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión, Asunción, v. 6, n. 11, p.213-227, 2018.

LIMA, Romilda de Souza; NETO, José Ambrósio Ferreira; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde, v. 10, n. 3, p. 507-522, 2015.

MARTINS, Thainá Lana Rodrigues. Retrocesso Social: a desconstrução da proteção dos direitos humanos no Brasil durante o governo Bolsonaro. Orientador: Dennis de Oliveira. 2020. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em Mídia, Informação e Cultura) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MILES, Stephen. Youth lifestyles in a changing world. McGraw-Hill Education (UK), 2000.

MÓL, Gerson de S. Pesquisa qualitativa em ensino de química. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 5, n. 9, p. 495-513, 2017.

MORAES, R. Galliazi, M. C. (2016). Análise Textual Discursiva. (3 ed.) Editora Unijuí, 264p. E-book ISBN 978-65-86074-19-2

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de et al. O cotidiano, o contextualizado ea educação em direitos humanos: a escolha de um caminho para uma educação cidadã cosmopolita. Revista iberoamericana de educación, 2016.

OLIVEIRA, RDVL; QUEIROZ, GRPC. Professores de ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais. Redequim: revista debates em ensino de química, Recife, v. 2, n. 2, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. Planejar com direitos humanos na formação de professores de ciências. Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 2017.

OLIVEIRA, RDVL; QUEIROZ, GRPC. Entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais: os desafios e possíveis caminhos para uma formação humanizada dos (as)

professores (as) de Química. Educação Química e Licenciatura: propostas e reflexões, p. 175-202, 2018a.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, p. 355-373, 2018b.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. *Ensino em Re-Vista*, p. 698-726, 2020.

PAIVA, Luiz Fábio S. “AQUI NÃO TEM GANGUE, TEM FACÇÃO”: as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil. **Caderno CRH**, v. 32, p. 165-184, 2019.

PEREIRA, Camila Strictar. Representação social de licenciandos em Química sobre seu objeto de estudo-a química. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Presidência da República. Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios (...). *Diário Oficial da União* 2019; 18 Jun.

REIS, Dyane Brito. A marca de Caim: as características que identificam o “suspeito”, segundo relatos de policiais militares. *Caderno CRH*, v. 15, n. 36, 2002.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. *Revista de Ciências Humanas da UNITAU*, v. 7, n. 2, 2001.

REZENDE, C. Defesa gasta verba da Covid para comprar filé mignon e picanha, diz TCU. Folha de São Paulo. Brasília, 27 de Dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/12/defesa-gasta-verba-da-covid-para-comprar-file-mignon-e-picanha-diz-tcu.shtml>>

SACAVINO, Susana. Democracia e educação em direitos humanos na América Latina. Petrópolis: DP et al, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Educação em química: compromisso com a cidadania. 2014.

SASSERON, Lúcia Helena; MACHADO, Vitor Fabricio. Alfabetização Científica na prática: inovando a forma de ensinar Física. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

SILVA, Renan Antônio da. História e concretização dos direitos sociais no Brasil e México. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 7, n. 1, p. 107-120, 2019.

SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; KIOURANIS, Neide Maria Michellan. A música e o ensino de química. *Química nova na escola*, v. 28, n. 1, p. 28-31, 2008.

TOSI, Giuseppi. Democracia e direitos humanos: uma conquista civilizatória ameaçada no Brasil e no mundo. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 7, n. 1, p. 33-59, 2019.

TRINDADE, J. D. de L. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado. Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade, São Paulo, 1998. p. 1-69. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/damiao\\_hist\\_social\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/damiao_hist_social_dh.pdf). Acesso em: 05 ago. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O silêncio ou a profanação do outro. Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, p. 15-29, 2011.

VASCONCELOS, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar, n.º 12, pp. 109-117.

VETTORASSI, Andréa; DE OLIVEIRA, Dijaci David; DE FREITAS BENEVIDES, Rubens. DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: OS ATAQUES ÀS HUMANIDADES NO GOVERNO BOLSONARO. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 20, p. 400-417, 2020.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Penso Editora, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, p. 31-54, 2014.

ZILLI, Luís Felipe; BEATO, Cláudio. Gangues juvenis, grupos armados e estruturação de atividades criminosas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, p. 73-110, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* The state of food security and nutrition in the world 2020: transforming food systems for affordable healthy diets. Food & Agriculture Org., 2020.

## ANEXOS

### ANEXO 01 – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Caros responsáveis, os alunos da Unidade de Internação de Brazlândia estão sendo convidados a participar, voluntariamente, de uma pesquisa desenvolvida como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências, no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UnB.

A pesquisa intitulada preliminarmente “ENSINO DE QUÍMICA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA SOCIOEDUCAÇÃO”, tem o objetivo de analisar as potencialidades da temática da alimentação na formação cidadã de alunos em um contexto socioeducativo, mediante a articulação entre o ensino de química e a educação em direitos humanos. A mesma será dirigida pelo pesquisador Iago Silva Oliveira Lura, sob orientação da Prof.a Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo.

A coleta de dados ocorrerá por meio de questionários, anotações em caderno de bordo e por meio dos materiais produzidos no decorrer do desenvolvimento das oficinas, tais como textos, cartazes e listas de exercício. Destaca-se que o anonimato dos envolvidos será garantido em todo o processo da pesquisa, assim como em toda produção acadêmica dela oriunda.

Considerando que a pesquisa será desenvolvida durante os encontros da disciplina de Química, não há despesas pessoais a serem consideradas, tampouco riscos dos alunos na participação da mesma.

Indicando a formalização do consentimento para a realização dessa investigação, o que nos deixará honrados, ao assinarem esse documento, em duas vias, declaram que a instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Em caso de necessidade, mais informações podem ser solicitadas por meio de contato direto com os pesquisadores envolvidos através do e-mail: [iago.ph@gmail.com](mailto:iago.ph@gmail.com).

## ANEXO 02 – MANIFESTOS PRODUZIDOS COLETIVAMENTE

*Aos interessados,*

*Em nosso país, milhares de pessoas estão famintas nesse momento. Sem nome, sem importância, sem face, sem voz: essa é a situação de milhares de brasileiros que estão passando por grandes dificuldades nesse momento. Em um país que tanto produz e exporta, onde estão as cestas básicas? Onde estão os programas governamentais para acabar com a fome?*

*Precisamos de um governo atuante, precisamos ter empatia, precisamos que a população seja valorizada. Como um pai ou mãe consegue dormir sabendo que não tem condições de alimentar seus próprios filhos? Isso é revoltante, mas é, acima de tudo, doloroso. Pedimos aos políticos em geral, que olhem com mais atenção para aqueles que não têm o mínimo, que não têm nada além de suas necessidades. O país enfrenta uma situação triste e complicada, precisamos, líderes políticos, de uma atuação mais efetiva.*

*A fome é real e implacável, em todos os cantos do Brasil. A vida dos stories não é a mesma da realidade, a realidade é que muita comida é jogada fora e pouco se discute sobre isso. Aos que têm esse hábito, repensem e tente mudar, a comida que você joga fora poderia ser a alimentação de alguém. Ajude ao próximo, todos nós somos seres humanos e merecemos ter alimentação, ter dignidade. Os papéis mudam e o que você desperdiça hoje, poderá te fazer falta amanhã.*

*Ajude uma pessoa, essa pessoa ajudará outra, dessa maneira, todos se ajudarão e o sofrimento aos poucos diminuirá. Deus ajudará você em dobro. Aos que já ajudam, gostaríamos de dizer que vocês fazem um bem imenso, não só para os que estão passando fome, mas para o nosso mundo.*

*Assim como toda alegria é passageira, nenhum sofrimento é eterno. Esperamos que tudo mude na sua vida, que você consiga um emprego e que consiga manter você e a sua família, que em sua casa não falte alimentos e saúde. Mas até lá, eu posso te oferecer algo para comer e beber.*

*Enquanto a situação não melhora, estamos na torcida pra que você tenha forças de continuar, no que nós pudermos ajudar, estamos aqui. Com respeito e esperança,*

*Turma A do 1º ano do Ensino Médio da Unidade.*

*Aos que de alguma forma se importam;*

*A inflação está em alta, assim como os índices de fome no Brasil. Precisamos que líderes, como governadores, prefeitos e o próprio presidente, façam mais pelo nosso país, precisamos que as famílias tenham acesso a alimentação. Precisamos que mais programas sociais sejam criados. Precisamos parar de achar normal que milhares de pessoas precisem recorrer ao lixo para ter o que comer.*

*Apenas aqueles que se encontram nessa situação compreendem a dor que é não ter o que comer, precisamos ao menos ter empatia, hoje temos o que comer, mas amanhã a situação pode ser diferente. Por isso mesmo, ao invés de desperdiçar comida, tente doar para quem não tem o que comer. Compre e cozinhe somente o que você irá consumir, doe sempre que possível, toda ajuda será vista com bons olhos e você jamais se arrependerá desse ato de solidariedade.*

*Para os que já ajudam os necessitados, sobretudo durante a pandemia, nossos mais sinceros agradecimentos! Tenham certeza que a vida os retribuirá, que Deus os abençoará com o dobro de bençãos. Aos que ainda não ajudam, saibam que nunca é tarde para começar a ter uma boa atitude diante da dificuldade.*

*Aos que se encontram nessa horrível experiência, nunca desistam, as dificuldades se colocam no caminho, mas precisamos buscar meios de superá-las. Procure ajuda, procure apoio. Por mais desesperador que possa parecer, não caia na tentação de roubar ou vender drogas.*

*Na esperança de que todos possam ter acesso a alimentação, de que tudo estará melhor em breve, aguardamos por dias melhores.  
Forças.*

*Turma B do 1º Ano do Ensino Médio da Unidade.*

*Aos leitores,*

*A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de tentar entender as experiências de alguém do ponto de vista dela. Precisamos de governos mais empáticos, de empresas mais empáticas, de uma sociedade mais empática.*

*Vivemos em um país cheio de desigualdades: de um lado temos mais da metade da população em estado de insegurança alimentar, de outro, temos uma quantidade absurda de comida sendo desperdiçada diariamente; de um lado somos um dos países que mais produz e exporta alimentos, de outro, temos inúmeras famílias carentes que não têm acesso ao básico da alimentação.*

*Nesse cenário de contradições, precisamos que o governo olhe para a população, sobretudo aos que não têm o que comer, que não têm onde morar, que precisam de comida e dinheiro e não enxergam outra solução além de catar latinhas, vender papelão e procurar comida em latas de lixo. Isso não é certo.*

*Diante disso, pessoas e organizações que ajudam o próximo precisam receber nosso reconhecimento, obrigado a todos que de alguma forma contribuíram para que essas dificuldades fossem amenizadas. Que a dedicação, empatia e preocupação de vocês sejam exemplo para que mais pessoas entrem nessa onda de fazer mais pelo próximo.*

*Sabemos que os dias atuais estão difíceis, mas gostaríamos de falar para aqueles que estão passando fome: dias melhores virão, tudo dará certo, tenha fé. Hoje são seus dias de luta, amanhã serão seus dias de glória.*

*Seguimos na esperança de ver o país e as pessoas em melhores situações.  
Permaneçam na fé.*

*Turma do 2º Ano do Ensino Médio da Unidade.*



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
INSTITUTO DE FÍSICA  
INSTITUTO DE QUÍMICA  
FACULDADE UNB PLANALTINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

ENSINO DE QUÍMICA E EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS:  
OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO  
ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA  
SOCIOEDUCAÇÃO.

Iago Silva Oliveira Lura  
Evelyn Jeniffer de Lima Toledo

# Apresentação

Prezados,

Esse manual de elaboração e implementação de oficinas pedagógicas em direitos humanos é um dos produtos gerados a partir da minha pesquisa de mestrado, “Ensino De Química E Educação Em Direitos Humanos: Oficinas Pedagógicas Como Estratégia Didática Na Socioeducação”, sendo um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. A pesquisa centrou-se nas contribuições que a temática da alimentação traria para a formação cidadã de alunos em medida socioeducativa, quando trabalhada por meio de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos.

O material é fruto de uma articulação entre os campos teóricos da Educação em Direitos Humanos e Ensino de Ciências, tendo como ponto de intersecção o apresso e valorização da formação cidadã dos alunos.

A finalidade deste material é servir não apenas como suporte pedagógico para professores,

mas também como fonte de inspiração para reelaborar suas práticas, colaborando para que o caminhar trilhado pelos professores e pesquisadores que se preocupem com a formação cidadã, não deixe de lado questões inerentes aos direitos humanos.

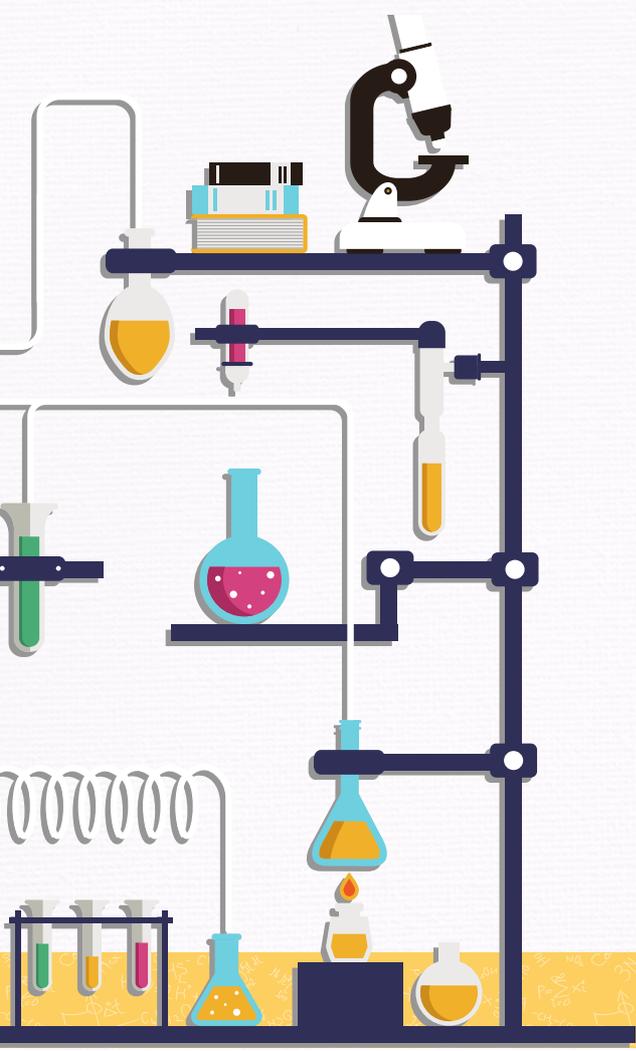
A pesquisa que deu origem a este produto foi desenvolvida durante aulas de química, para alunos do ensino médio que estavam provisoriamente internados em unidades de internação socioeducativa, entretanto, a temática aqui serve apenas de exemplo. Desse modo, ao docente que deseja fazer uso das indicações contidas nesse manual, sugere-se procurar atender as demandas e interesses do grupo que participará das atividades propostas, seja qual for a modalidade e nível de ensino.

Espera-se que essa obra possa contribuir para a expansão de horizontes e possibilidades, tanto quanto foi para os autores, de modo que a formação cidadã tanto defendida em documentos e pesquisas científicas, se façam presentes em aulas de ciências, mas que sobretudo, esteja atrelada à valorização da vida humana.

Iago Lura



# Suporte teórico e metodológico das oficinas pedagógicas em direitos humanos



# Direitos Humanos



Os Direitos Humanos (DH) podem configurar desafiador para aqueles que tenta conceitua-los, assim como apontar suas origens e principais finalidades. E a maneira como compreendemos os DH guiam não apenas as concepções, mas também as leituras e ações em diversas situações.

Um consenso entre os pesquisadores e escritores da área, quando se trata de DH, é a sua manifestação como linguagem de defesa da dignidade humana, como aspectos mínimos balizadores das condições de vida pelos quais afere-se a dignidade da vida.

A estruturação histórica dos direitos humanos indica um caminho não linear dos conceitos que hoje são amplamente disseminados e que carregam ideias impregnadas de senso comum. Mesmo em face de diversos movimentos, revoluções e documentos ao longo da história da humanidade, um importante marco para a estruturação e proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1964.

Apesar de ter sido elaborada por homens brancos, europeus, oriundos de classes dominantes e com grandes vieses hegemônicos, o documento indicava condições mínimas para que uma vida tivesse sua dignidade assegurado. As grandes guerras mostram o que acontece quando a vida humana é relativizada e colocada em segunda importância, quando comparada à poder econômico e político. A declaração serve não apenas para indicar as condições mínimas de dignidade humana, mas também como uma ferramenta para limpar a imagem dos países envolvidos nas guerras, dentro do cenário político global.

O Brasil é um dos países que, desde o início, demonstraram seu compromisso simbólico com as questões dos direitos humanos, por meio da assinatura da declaração em sua publicação. Assim sendo, o compromisso teórico do país com os DH se dá desde a declaração universal, entretanto, na prática, diversos entraves evidenciam a necessidade não apenas de melhorias nas leis e documentos, mas também pela efetivação de tais direitos na vida da população.

# Educação em DH



A temática dos direitos humanos é inerente a todos, devendo ser pauta não apenas de pesquisadores da área, mas da sociedade como um todo. Essa necessidade foi apontada nos Planos Nacionais de Direitos Humanos, documentos que assinalavam a intenção dos poderes gestores em expandir os campos de explanação.

Dentro do cenário educação, não faltam textos e pesquisas que apontam e defendam a importância da chamada Educação em Direitos Humanos, campo que, como o próprio DH, pode apresentar um caráter polissêmico. Dentre os autores que se dedicam à essa temática, existem aqueles que definem a EDH a partir de uma perspectiva histórico-crítica, por meio da qual se empenha em articular movimentos educacionais capazes de reverberar na sociedade, alterando-a e tornando-a mais igualitária, sustentável e plural, como é o caso da Vera Candau.

Essa autora apresenta ainda que a EDH defende a estruturação e edificação da cidadania, corroborando para a edificação de um senso de coletividade, gerando atores sociais comprometidos e que sejam capazes de considerar os direitos individuais, mas que também pensam na sociedade como um todo, que buscam, entre outras coisas, empoderar grupos que são marginalizados e discriminados no decorrer da história.

Para essa autora, a EDH apresenta grandes contribuições na edificação de um caráter cidadão, algo de extrema importância quando se pensa em contexto latino americanos, sobretudo em regimes de ordem democrático, como no caso do Brasil.

Não é possível negar que a sociedade é, na realidade, a soma não apenas dos indivíduos que a compõe, mas também e sobretudo, das instituições que servem como engrenagens para esse funcionamento. A escola, nesse cenário, é uma forte aliada na estruturação da sociedade, podendo ser vista como uma benção ou como um fortalecedora das engrenagens que colocam à parte, indivíduos, grupos, comunidades, à margem daquilo que se tem de bom.

É também, e não apenas, na escola que o indivíduo recebe instruções e aprendem a viver em comunidade, em sociedade. Essa formação precisa capacitar o indivíduo a se localizar na sociedade, enxergando-se como ator social, edificando em si a compreensão de que é sujeito não apenas de direitos, mas de deveres para com o corpo social que compõe.



# EDH e Ensino de Ciências

A preocupação em formar para a cidadania se faz presente também em diversos trabalhos do campo do ensino de ciências, numerosos são os trabalhos científicos, teóricos e práticos, que apontam como objetivo a melhoria e fortalecimento de articulações entre os conteúdos de ciências e as suas potencialidades para a formação cidadã.

Sair de um ensino de ciências/química que se paute em mera “transmissão de conhecimentos”, fornecedor de respostas para perguntas nunca feitas pelos alunos, e ir em direção ao atrelamento dos conteúdos com as temáticas presentes na sociedade, é defendido por diversos autores de áreas como da Educação Inclusiva, Educação Social e Educação CTS. Entretanto, há de se considerar a necessidade não apenas de discutir os conteúdos a partir das relações que esse estabelece com os campos sociais, tecnológicos e científicos, é necessário centralizar o caráter humano que permeia todas essas áreas.

Há de se considerar que a escola é um espaço privilegiado, uma vez que pode configurar o único local no qual as pessoas têm acesso a esse tipo de formação e reflexão mais guiada e aprofundada. Sendo um campo transversal, os direitos humanos podem e devem ser trabalhados em diversos contextos, não apenas educacionais, e em diversas áreas, não apenas nas de humanas, e em diversas disciplinas, não apenas em história, sociologia ou filosofia.

Tendo então esse ponto de interseção em comum – a formação cidadã – a articulação teórica e prática dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos e do Ensino de Ciências pode apresentar intensas contribuições para a efetivação de uma sociedade mais cidadã, igualitária, humana e portanto, democrática.





# EDH e Ensino de Ciências

Trabalhando os conteúdos em seus campos e reflexos sociais, tecnológicos e científico, assim como as suas relações, sem deixar de lado as especificidades humanas e a preocupação pelo empoderamento de grupos discriminados e marginalizados, são a marca dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do ensino de ciências que enlaçam conceitos da EDH. Esse autores como Dalmo, pioneiros vanguardistas desse movimento, defendem que os DH devem se fazer presentes no ensino de ciências, pois somente dessa forma pode-se alcançar novos horizontes.

Assim sendo, os processos educacionais devem estar atentos tanto para a formação por meio das informações e conhecimentos inerentes à cada ciência/disciplina, como química e biologia, por exemplo, mas também deve fornecer subsídios para que esses conversem e interajam com aspectos/fatos de relevância social. Esses subsídios devem servir para a edificação e consolidação da democracia, regime que depende do envolvimento dos cidadãos que hoje são alunos.

Despertar o interesse dos alunos para questões sociais é, além de desafiador, fundamental para que o exercício da cidadania seja estimulado, mostrar que existem demandas e ações necessária a serem tomadas para que a situação mude, é de grande importância, comentam Santos e Schnetzler. Esse autores defendem o harmônico caminhar entre o cumprimento dos deveres sociais e as reivindicações dos direitos que se tem. Atuar e se posicionar, fundamentais características para a cidadania, requer antes de tudo, informações e capacidade de reflexão e, indo nesse diapasão, Chassot afirma que o exercícios da cidadania somente pode ser exercido por meio do acesso ao conhecimento, não apenas pela informação.



# EDH e Ensino de Ciências

Fazer o Ensino de Ciências ir de encontro com a Educação em Direitos Humanos é enriquecedor, pois dessa comunhão resulta um ensino que além de preocupado com a formação cidadã dos alunos, fortalecimento do regime democrático, não deixa de lado pautas relacionadas aos subalternizados, não negligencia a posição de impossibilidade de falar e serem ouvidas de que milhares de pessoas são sistematicamente colocadas diariamente, historicamente frequente e socialmente reforçada. Dessa união, vislumbra-se a possibilidade de contribuir para a formação cidadã dos alunos, uma cidadania que é sensível às necessidades alheias e cientes da capacidade de intervenção e caminhos possíveis a serem tomados.

Metodologias que valorizem e estimulem o diálogo, escuta e respeito ao outro e às suas opiniões, devem receber mais atenção, quando se trata de uma metodologia afiliada aos pressupostos da EDH. Assim sendo, cientes das potencialidades que os direitos humanos podem trazer para o ensino de ciências, há de se pensar nas maneiras de levar essa junção para a sala de aula, metodologicamente falando. As oficinas pedagógicas em direitos humano, metodologia que já demonstraram retorno positivo dentro do campo de ensino de ciências, são apresentadas e caracterizadas a seguir.



# Oficinas pedagógicas

## *em direitos humanos?*



As oficinas pedagógicas em Direitos Humanos são compreendidas como espaços de troca e edificação coletiva de saberes, por meio tanto da análise da realidade, quanto pelo acesso á informações que viabilizem novas formas de enxergar e analisar determinadas situações, primando sempre pelo equilíbrio entre teoria e prática.

Essas oficinas podem ser empenhadas para trabalhar temáticas inerentes aos próprios direitos humanos ou para temáticas específicas, como no caso desse trabalho, a alimentação. As autoras que propuseram a metodologia, apresentam quatro dimensões para guiar a organização teórica de uma oficina pedagógica:

**ver, saber, comprometer e celebrar.**

**Ver**



**Saber**



**Comprometer Celebrar**



Além de tais dimensões, que ocupam o campo teórico de estruturação, apresentam também, três momentos práticos de execução: sensibilização, aprofundamento e compromisso.

Sendo assim:

Dimensão: ordem teórica e organizacional.

Momento: etapa de execução com características específicas e metodologias adequadas.

# Momentos



*de uma oficina pedagógica em direitos humanos*

# 1

## Sensibilização

Tem a finalidade despertar o interesse dos alunos para a temática, valorizando os conhecimentos que eles possuem e preparando o direcionamento das atividades e discussões para os novos campos de conhecimentos que serão trabalhados nos momentos futuros.

# 2

## Aprofundamento

Momento que sugere uma maior imersão nos aspectos relacionados ao tema, contanto com metodologias que veiculam uma grande quantidade de informação, como textos, vídeos, documentários, entrevistas com especialistas e afins. Uma vez que os participantes estão envolvidos pela temática, algo iniciado no momento sensibilização da dimensão ver, agora têm a oportunidade de vincular suas leituras prévias com as informações fornecidas nesses momentos de aprofundamento, avançando em termos de conhecimentos.

Outro fator importante para os momentos de aprofundamento, é o estímulo ao trabalho em equipe, uma vez que a troca de experiências e diferentes leituras podem contribuir, entre outras coisas, para o exercício da escuta e reflexão.

## Compromisso

Estabelecimento de compromissos individuais ou coletivos, afetivos ou efetivos, por meio da produção coletiva de debates, cartas abertas, manifestos, produções audiovisuais e afins.

Além disso, serve para a exibição dos materiais produzidos, como músicas, cartazes, leituras de manifestos, reprodução de vídeos reportagens/entrevistas.

# 3



# Dimensões

*de uma oficina pedagógica em direitos humanos*



## DIMENSÃO VER

Essa dimensão sustenta-se na importância de valorizar os conhecimentos que os alunos/participantes possuem, despertando a positividade diante da capacidade que os alunos detêm de olhar para o contexto social em que estão inseridos e a partir disso, tecer considerações. Essa dimensão, portanto, relaciona-se com o reconhecimento do contexto em que estão inseridos, assim como a valorização dos conhecimentos que os alunos possuem.



## DIMENSÃO SABER

Traz como característica principal o adensamento dos conhecimentos a respeito da temática trabalhada por meio da apresentação, discussão e reflexão de informações relacionadas ao tem. Essas informações são estimuladas pela necessidade de que novas perspectivas possam ser alcançadas, mediante as metodologias empenhada estruturadas para essa dimensão. Em decorrência, essa é a dimensão que demanda maior densidade teórica, primando sempre pela constante relação entre as informações trabalhadas com as vivências dos participantes, para que as informações ganhem sentido e possam tornar-se conhecimento.



## DIMENSÃO COMPROMETER-SE

Configura-se pelo retorno à realidade analisada e discutida inicialmente, entretanto, com uma nova bagagem teórica (fornecida pelos momentos de aprofundamento da dimensão saber) que possibilita os alunos a enxergarem novas formas de leitura e posicionamentos. Valorizando a prática e o trabalho coletivo, essa dimensão maneja ações de modo a interferir na realidade analisada, cientes das possibilidades de intervenção, para que enfim uma nova realidade surja a partir da intervenção tomada. Os compromissos devem ser estabelecidos, mesmo que de forma simbólica, afetivamente ou efetivamente, sem esse marco, corre-se o risco de todo o trabalho desenvolvido na oficina cair no campo da retórica, da inatividade, fazendo com que oficina pedagógica perca o seu sentido central.



## DIMENSÃO CELEBRAR

Voltada para o afastamento da ideia de que aprender é um fardo por meio da reflexão a respeito dos avanços alcançados por todos no decorrer das atividades da oficina pedagógica. Essa é a dimensão que celebra a produção feita pelos participantes, que estimula o entusiasmo diante dos conhecimentos que possibilitaram o despertar para questões da vida, assim como o reconhecimento das potencialidades e intervenções, como na produção e mostra do trabalho final.





# Momento

## *de sensibilização*

As aulas que ocorrem na dimensão ver, em momentos de sensibilização, devem colaborar para que os alunos entrem em contato com a temática a ser trabalhada, gerando oportunidade de reflexão, exposição de ideias, valorizando sempre as vivências e conhecimentos por eles apresentados.

Dessa maneira, considerando a temática da Alimentação, durante as aulas de química, propoe-se a seguinte estruturação:

### Aula 1

O objetivo do primeiro encontro deve ser paltado nas apresentações, tanto dos participantes envolvidos, quanto dos objetivos que nortearão as atividades. Servindo como momento de criação de familiaridade entre os participantes e destes com a temática.

Recomenda-se que o professor se apresente, abrindo espaço não apenas para suas formações acadêmicas, mas também para suas inclinações enquanto ser humano.

Ao final de sua apresentação, recomenda-se a escuta das apresentações, estimulando as menos expressivas e guiando as que demonstrarem necessidade.

Em casos em que as oficinas servirão para o desenvolvimento de pesquisa, é também nesse primeiro encontro em que se deve evidenciar as intenções científicas, apresentando as finalidades, assinando termos de livre esclarecimento e consentimento, além de resolução de questionários.

Como ferramenta de avaliação, sugere-se a participação da dinâmica de apresentação.



# Momento

*de sensibilização*

## Aula 2

**Objetivo:** Estimular a reflexão sobre a presença da química nas vivências dos alunos.

**Material e método:** No quadro, colocar a palavra "química", em tamanho suficiente para ser vista por todos e solicitar que os alunos digam o que vem em mente quando pensam na referida palavra.

As palavras devem ser anotadas ao redor da palavra "química", gerando uma nuvem de palavras de evidenciam as associações feitas à química, pelos alunos.

Essa atividade é a primeira construção coletiva dos alunos, momento em que o professor deve estimular não apenas a fala dos participantes, mas também a escuta dos mesmo diante das falas dos colegas.

Como avaliação, pode-se solicitar a elaboração individual de um texto, a partir da escolha de pelo menos três das palavras apresentadas na nuvem.



# Momento

*de sensibilização*

## Aula 3

**Objetivo:** Estimular a reflexão sobre a dignidade humana por meio da música AmarElo - Emmicida.

**Material e método:** Para essa atividade é necessário equipamento capaz de reproduzir música. No início da aula, anunciar que uma música será reproduzida e solicitar que os alunos se atenham à mensagem que a letra traz.

Recomenda-se que a letra da música seja disponibilizada, seja por projeção ou via impressa, a leitura guiada colabora tanto para uma melhor compreensão da música, quanto para a diminuição de perda de atenção.

Após a reprodução da música, os alunos devem ser questionados a respeito de suas impressões diante da música. Nesse momento, a exposição de ideias deve ser estimulada pelo professor, orientando sempre que a exposição seja alicerçada pelo respeito.

**Avaliação:** Elaboração textual individual relacionando dignidade humana e um trecho da música que tenha despertado interesse do aluno, justificando os posicionamento feitos.



# Momento

*de sensibilização*

## Aula 4

**Objetivo:** Estimular a reflexão a respeito dos hábitos alimentares individuais.

**Material e método:** duas questões guiarão as discussões a respeito dos hábitos alimentares, sendo a primeira:

"O que é hábito alimentar? Quais são os seus hábitos alimentares?"

Após as exposições, comentários e reflexões, a segunda pergunta guiará a atenção dos alunos para as relações existentes entre dignidade humana, alimentação e química.

"Existe alguma relação entre dignidade humana, alimentação e a química? "

**Avaliação:** contribuição positiva para as discussões propostas e respeito pelo momento de fala dos colegas.



# Momento

*de sensibilização*

## Aula 5

**Objetivo:** Perceber a influência da alimentação no contexto social brasileiro, assim como as consequências da fome no país.

**Material e método:** essa atividade requer equipamento audiovisual para a reprodução de vídeo reportagem. Sugere-se que reportagens jornalísticas sejam reproduzidas em sala de aula, dando preferência para as reportagens que apresentam depoimentos dos que experienciam a fome, para que os alunos não apenas sejam informados sobre a fome a partir dos jornalistas, mas também pelos relatos daqueles que padecem diante da fome.

Após a exibição da reportagem, sugere-se que uma roda de conversa seja estruturada, de modo que todos possam levantar pontos abordados na reportagem, assim apresentar relatos pessoais/familiares sobre a fome.

**Avaliação:** contribuição positiva para as discussões propostas, respeito pelo momento de fala dos colegas.



# Momento

## *de aprofundamento*

As aulas que ocorrem na dimensão saber devem introduzir novos conhecimentos, formas de leitura e compreensão a respeito do tema, por isso, configuram as aulas de maior densidade teórica e forte aspecto expositivo

Para essas aulas, atividades que envolvam a leitura de textos de divulgação científica, documentos oficiais e declarações, por exemplo, devem ser priorizadas.

### Aula 1

**Objetivo:** Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e debater a respeito dela.

**Material e método:** aula expositiva a respeito da declaração universal dos direitos humanos, onde cada artigo deve ser apresentado aos alunos, lido e discutido coletivamente.

**Avaliação:** orientar os alunos a escolherem três dos artigos que mais julgavam importantes e escrever um pequeno texto a respeito deles, justificando a escolha.



# Momento

*de aprofundamento*

## Aula 2

**Objetivo:** Perceber a importância da alimentação na vida humana e a presença da química na temática.

**Material e método:** aula expositiva e dialogada voltada para introdução dos conceitos sobre composição química da matéria e a importância da alimentação na vida humana, dando destaque para a maneira como a química se faz presente nesse cenário.

**Avaliação:** contribuição positiva para as discussões propostas, respeito pelo momento de fala dos colegas.





# Momento

*de aprofundamento*

## Aula 3

**Objetivo:** Conhecer a composição química alimentar, as funções de cada macronutriente e ser capaz de relacioná-los com a questão da insegurança alimentar.

**Material e método:** aula expositiva sobre a composição química dos alimentos, abordando características e funções dos macronutrientes: proteínas, lipídeos e carboidratos. Trabalhando a importância de cada um deles e a sua relação com a insegurança alimentar.

**Avaliação:** resolução de questões de vestibular sobre a composição química dos alimentos, valorizando questões que abordam aspectos sociais.





# Momento

*de aprofundamento*

## Aula 4

**Objetivo:** Ser capaz de calcular a quantidade de macronutrientes em diversos alimentos e compreender a importância de uma alimentação balanceada.

**Material e método:** aula expositiva sobre como realizar cálculos para determinar a quantidade de proteínas, lipídeos e carboidratos em cada alimentos, exercitando a noção de que é importante ter acesso a alimentação equilibrada para que se possa ter uma vida de qualidade.

**Avaliação:** resolução de exercícios sobre determinação de macronutrientes em refeições.





# Momento

## *de compromisso*

Os momentos de compromisso são marcados pelo retorno à realidade discutida nos primeiros encontros, entretando, com novas formas de leitura e compreensão, patrocinados pelos momentos de aprofundamento

Abordando e acentuando o valor da prática que visa alterações da realidade observada, tanto por meio de compromissos efetivos ou afetivos, simbólicos ou práticos, individuais ou coletivos

Nesses momentos as atividades devem ser pautadas em elaborações de material, como por exemplo, textos, vídeos, manifestos, cartazes, músicas. Valorizando o trabalho coletivo e a valorização das ideias.

## Aula 1

**Objetivo:** Exercer a capacidade de observação e argumentação

**Material e método:** essa atividade requer equipamento audiovisual para a reprodução de vídeo reportagem. Sugere-se que sejam escolhidas notícias recentes a respeito da temática, como por exemplo o agravamento da fome no Brasil durante a pandemia causada pelo corona vírus.

Após a exibição da reportagem, solicitar aos alunos que elenquem possibilidades de ação que visam a melhoria do cenário apresentado.

**Avaliação:** contribuição positiva para o levantamento de possibilidades de ação.



# Momento

*de compromisso*

## Aula 2

**Objetivo:** Exercitar a capacidade argumentativa e de escrita.

**Material e método:** após explicação sobre as responsabilidades que todos temos diante das problemáticas sociais, solicitar que os alunos escrevam textos destinados a atores sociais que estão imersos na questão, tais como:

- pessoas que estão em situação de fome;
- órgãos governamentais;
- indústrias produtoras de alimentos;
- figuras públicas.

**Avaliação:** empenho em realizar a atividade de produção do material escolhido.



# Momento

*de compromisso*

## Aula 3

**Objetivo:** Colaborar no fortalecimento do trabalho coletivo por meio da unificação dos textos produzidos individualmente.

**Material e método:** socializar as produções individuais, solicitando que os alunos destaquem trechos dos textos dos colegas que devem ser colocados no produto final. Para esse momento, enfatizar como a produção coletiva tem maior valor, pois os textos produzidos individualmente possuem limitações de ponto de vista.

A produção final deve conter trechos de todos os textos individuais, buscando considerar todos os aspectos apontados pelos alunos como forma de resolução da problemática.

**Avaliação:** contribuição positiva na unificação dos textos individuais.



# Momento

*de celebrar*

O momento de celebração é marcado pela exposição do material produzido coletivamente, de modo a evidenciar os avanços que foram feitos no decorrer das atividades da oficina.

É no momento de celebração que são apresentadas as produções coletivas, como músicas, cartazes, manifestos, vídeos, entre outros.

## Aula 1

**Objetivo:** Socializar e celebrar a produção coletiva.

**Material e método:** escolher um aluno para ler o texto final, de preferência aquele que se voluntarizar para tal.

Após a leitura do texto, todos os alunos são convidados a assinar a produção textual e, se for possível, fixar o mesmo em locais onde mais pessoas podem ter acesso.

Nesse aula, é recomendado que uma reflexão seja feita sobre os crescimentos alcançados, abrindo espaço para que os alunos exponham suas opiniões não apenas a respeito das atividades realizadas durante a oficina, mas também comentários em geral.



## NOTA

*ao leitor*

Esperamos que esse manual tenha te ajudado de algum modo, caso sinta dificuldades ou precise de maiores esclarecimentos você pode:

- a) acessar a dissertação na íntegra no repositório de dissertações da Universidade de Brasília, para que maiores detalhes referentes à cada atividade sejam acessados.
- b) entrar em contato com os autores.

# Referências

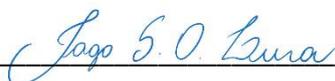


- ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º programa nacional de direitos humanos. Novos estudos CEBRAP, n. 86, p. 5–20, 2010.
- CARBONARI, Paulo César. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 7, n. 1, p. 19–32, 2019.
- CANDAU, Vera Maria et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). Cortez Editora, 2016.
- CASTRO, Marina Pimenta Spínola. Pobreza, cidadania e direitos humanos no Brasil um estudo sobre mídia e democracia. 2006.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1987.
- GALINDO, Eryka et al. Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no MILES, Stephen. Youth lifestyles in a changing world. McGraw–Hill Education (UK), 2000.
- OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de et al. O cotidiano, o contextualizado ea educação em direitos humanos: a escolha de um caminho para uma educação cidadã cosmopolita. Revista iberoamericana de educación, 2016.
- OLIVEIRA, RDVL; QUEIROZ, GRPC. Professores de ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais. Redequim: revista debates em ensino de química, Recife, v. 2, n. 2, 2016.
- OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. Planejar com direitos humanos na formação de professores de ciências. Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 2017.
- OLIVEIRA, RDVL; QUEIROZ, GRPC. Entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais: os desafios e possíveis caminhos para uma formação humanizada dos (as) professores (as) de Química. Educação Química e Licenciatura: propostas e reflexões, p. 175–202, 2018a.
- OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessôa Campello. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. Ciência & Educação (Bauru), v. 24, p. 355–373, 2018b.
- OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. Ensino em Re-Vista, p. 698–726, 2020.
- SACAVINO, Susana. Democracia e educação em direitos humanos na América Latina. Petrópolis: DP et al, 2009.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Educação em química: compromisso com a cidadania. 2014.
- TOSI, Giuseppi. Democracia e direitos humanos: uma conquista civilizatória ameaçada no Brasil e no mundo. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 7, n. 1, p. 33–59, 2019.
- VASCONCELOS, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar, n.º 12, pp. 109–117.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU  
TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria. Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 19 de setembro de 2022.

Assinatura do discente: 

Programa: PPGEC - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

Nome completo: Iago Silva Oliveira Lura

Título do Trabalho: Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos: Oficinas Pedagógicas como Estratégia Didática na Socioeducação.

Nível: ( X ) Mestrado ( ) Doutorado

Orientadora: Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo