

Planejar aulas de Ciências com Base na Educação em Direitos Humanos: uma análise na formação inicial de professores

Planning classes of Sciences based on Human Rights Education: na analisys in intitial formation of teachers

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Universidade Federal do Tocantins/ CEFET-RJ
robertodalmo7@gmail.com

Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ CEFET-RJ
gloriapcq@gmail.com

Resumo

O presente trabalho buscou analisar planejamentos de Ensino-aprendizagem (PEA) produzidos como trabalho final da disciplina “Cultura Brasileira e questões étnico-raciais” de uma universidade da região norte do País para responder a seguinte questão: como Licenciandos de Química e de Biologia (re)elaboram conteúdos específicos em seus planejamentos de ensino-aprendizagem? Para análise foi utilizada a estratégia de Análise textual discursiva (ATD) que proporcionou o surgimento de categorias e subcategorias que expressam como os formuladores dos PEA propuseram os conteúdos de ciências da natureza, como se deu a escolha do grupo historicamente minorizado, qual a intenção do discurso presente na proposta de ação e a voz dos estudantes – representando protagonismo ou silenciamento. A Análise dos PEA reforça a possibilidade de diálogo entre as áreas Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos (EDH), ou seja, pensar a ciência humanizada sem deixar de lado os conteúdos específicos.

Palavras chave: Educação em Direitos Humanos, Formação Inicial de professores, Planejamento de Ensino-Aprendizagem

Abstract

The present paper aims to analyse Teaching-Learning Plannings (TLP) produced as final works of the subject “Brazilian culture and ethnic-racial issues” of an university in the northern region of the country to answer the following question: how graduation students of Chemistry and Biology (re)elaborate specific contents on their TLP? In the analisys we used strategies of Textual Discursive Analisis (TDA) that provided the raising of cathegories and subcategories that express how the formulators of TLP proposed the Natural Sciences contents, how happened the choices of historically miniry groups, which intention of the speech present in the action purpose and the students’ voices - representing protagonism or silencing. The analisys of TLP reinforces the dialogue possibilities between the áreas of Sciences Education and the Human Rights Education, that is, to think the humanized science without left apart specific contents.

Key words: Human Rights Education, Initial teachers formation, Teaching-Learning Planning

INTRODUÇÃO

A disciplina “Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais” é marca, em uma das universidades públicas do norte do país, de uma política de governo que dialogou/dialoga com movimentos sociais, ONGs e instituições internacionais que contribuíram para consolidar um ideal de formação de professores permeado por questões referentes aos Direitos Humanos, incluindo discussões sobre sexualidade e LGBTQAI-fobia; gênero e machismo; racismo e questões étnico-raciais; a relação entre as ciências tradicionais e modernas, etc. Candau et. al. (2013) afirmam que a Educação em Direitos Humanos (EDH) se fortaleceu como política de Estado a partir da constituição de 1988 e, posteriormente, a partir da construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos - PNDH (Brasil, 2003) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (Brasil, 2006), nos quais a EDH é compreendida como um processo que articula três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), reforçando em seu artigo 4º que a EDH possui como base a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, cultural e político. Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015) reafirmaram o compromisso dos professores da Educação Básica e Superior com a Educação em Direitos Humanos, considerando-a como uma “necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”.

Tendo em vista a constante afirmação da EDH no contexto brasileiro, temos pensado a formação de professores a partir do diálogo entre as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013; 2015; 2016a; 2016b, 2016c, 2016d); (OLIVEIRA, 2017). Nessas publicações, além de delinear referências teóricas, oferecemos sugestões de oficinas pedagógicas para a formação de professores e relatamos exemplos analisados à luz dos construtos relacionados. O presente trabalho situa-se no âmbito da formação de professores de Ciências (Química e Biologia), em uma Universidade Pública no norte do país, analisando-se os PEA produzidos durante a disciplina intitulada “Cultura Brasileira e questões étnico-raciais”, destinada a formar a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Assim, questionamos: *ao levar em consideração a necessidade de abordar aspectos da Educação em Direitos Humanos na Educação básica, como Licenciandos de Química e de Biologia (re)elaboram conteúdos específicos em seus planejamentos de ensino-aprendizagem?*

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Pensar a formação de professores a partir de uma perspectiva de EDH pressupõe a necessidade de um modelo de formação e, por isso, destacamos o modelo de professor(a) como agente sociocultural político - ASCP (CANDAU, et. al. 2013) que surge a partir de uma percepção da realidade como nosso contexto atual – marcado por grande interesse e consciência sobre os Direitos Humanos e, ironicamente, suas constantes violações; um contexto que é interpretado/influenciado por uma dimensão cultural, não sendo possível reduzir a totalidade das lutas sociais a aspectos econômicos. Além disso, trazemos ao modelo a pedagogização dos conteúdos de Ciências a partir de uma concepção de educação em Direitos Humanos – que chamamos de conteúdos cordiais. Esses diversos elementos não são isolados, mas relacionam-se de maneira dinâmica. Do professor formado na perspectiva de Educação em Direitos Humanos é desejável que possua um olhar que lhe permita se indignar com as violações cotidianas, assumindo uma atitude de enfrentamento diante as possibilidades sociais com que se depara. Deseja-se assim que entenda a pedagogia do empoderamento como um caminho para o enfrentamento das relações assimétricas existentes no mundo, dando destaque a grupos marginalizados que já se organizaram coletivamente, via movimentos sociais, como por exemplo: os movimentos negros – que questionam a assimetria de poder existente entre raças¹; LGBTQAI (lésbicas, gay, bissexuais, trans, queer, assexuais e interssexuais) – questionando assimetrias de poder e direitos relacionados às diversas sexualidades, identidades de gênero, etc; Movimento feminista – relacionado a assimetria de poder existente entre gêneros, entre outros. Deseja-se ainda que entenda a Formação de Sujeitos de Direito que implica no professor entender-se como agente das transformações sociais – e estimular isso nos estudantes, reconhecendo as leis nacionais e internacionais como conquista de lutas e não como “benefícios do Estado”; possuindo e desenvolvendo uma capacidade argumentativa e a consciência como cidadão ativo, trazendo a democracia e o diálogo para o centro do debate, buscando a capacidade de se indignar com as violações de Direitos e procurando a construção da democracia e do diálogo; educando para ‘nunca mais’ – ou seja, tentando manter viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, relendo a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o nunca mais, para favorecer o exercício de uma cidadania plena e ativa”. (Candau, et. al. p.48). Por fim trazemos a noção de conteúdo cordial, necessária ao professor de ciências, como produzido a partir da pedagogização dos conteúdos de Química aliada à Educação em Direitos Humanos (OLIVEIRA, 2017). Assim, não basta que o professor desenvolva valores sociais pautados em Direitos Humanos, mas é preciso também que esses valores construam novas lógicas com os conteúdos relacionados as suas disciplinas – uma lógica mais humana, centrada em uma comunicação ampla e que envolve não apenas uma capacidade comunicativa racional, mas aspectos afetivos, no que Cortina (2007) chama noção ampliada de comunicação, onde há um entender comum e um sentir comum.

METODOLOGIA

Com o intuito de responder ao questionamento sobre a (re)elaboração dos conteúdos específicos a partir da relação com aspectos da Educação em Direitos Humanos, nossa investigação baseou-se na dos PEA produzidos pelos licenciandos – como trabalho final de curso –, dos futuros professores de Química e Biologia da universidade em questão e que estavam cursando a disciplina de Cultura e Questões étnico-raciais. Para isso, utilizamos a estratégia de análise textual discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011). O quadro 1

¹ Optamos pela palavra Raça não como conceito biológico, mas como conceito sociológico e elemento luta nos movimentos sociais.

apresenta os planejamentos produzidos pelos estudantes de acordo com o tema sorteado para cada grupo durante a disciplina.

Quadro 1: relação entre tema e estratégia didática apresentada nos planejamentos

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

Dessa forma, as categorias e subcategorias que emergiram foram: C1 - Conteúdo de ciências naturais escolhido; C11- Conteúdo de Química; C12- Conteúdo de Biologia; C13- Busca pela inter-relação entre os conteúdos científicos; C14- Ausência de relação com conteúdo científico. A categoria C2 - Seleção do grupo historicamente minorizado e as subcategorias C21 -Abordagem direta; C22 -Abordagem indireta. A categoria C3 - Percepção da realidade e as subcategorias: C31- Discurso de informação; C32- Discurso de transformação. Por fim, a categoria C4 - Diálogo e democracia; e as subcategorias C41- Voz ativa/protagonismo dos estudantes; C42- Silenciamento dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A categoria 1, intitulada “Conteúdo abordado”, destaca os conteúdos selecionados nos planejamentos na abordagem de cada tema sorteado. A subcategoria C11, com destaque aos conteúdos químicos, tem como exemplos o planejamento [CS], que destacou aspectos físico-químicos do ouro e sua separação a partir da reação com o mercúrio: “*Isso acontece porque o mercúrio utilizado na amalgamação do ouro é transferido para a atmosfera na forma de vapor e para as águas dos rios na forma de mercúrio metálico (Hg^0), dimetilmercúrio ($(CH_3)_2Hg$ ou metil mercúrio (CH_3Hg^+), sua forma mais tóxica*”. A subcategoria C12, que dá destaque aos conteúdos biológicos, traz como exemplo: o planejamento [ER], que indica o estudo de “*morfologia de angiospermas: raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes*”, A subcategoria C13, com ênfase em conteúdos interdisciplinares, tem como exemplo: o planejamento [OG], que ao abordar o preconceito existente com o nordestino traz uma abordagem sobre clima e o ciclo da água. “*A seca é um fenômeno causado pela falta de chuvas, devido à predominância de uma camada de ar quente e seca na atmosfera*” e a subcategoria C14, com a impossibilidade de destacar a relação entre o tema e um conteúdo

científico, tem como exemplo o planejamento [SS]: que elaborou mural com fotos e questionamentos sobre homofobia. Dentre os questionamentos “*O que é homossexualidade?*”; “*you conhece algum homossexual em sua comunidade?*”, etc. dando ênfase apenas a um conteúdo referente aos Direitos Humanos, mas sem apresentar relação com conteúdos de ciências naturais.

A Categoria 2 evidencia a seleção do grupo historicamente minorizado escolhido para ser abordado. Os planejamentos [ER], [GM], [OG], [SS], [SP] são marcados por uma relação direta entre o grupo historicamente minorizado e o conteúdo abordado. São exemplos da subcategoria C21 o planejamento [ER] que destaca em seu título o “*empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidade quilombola*”. O planejamento [GM] destaca que o planejamento tem como “*objetivo a busca do empoderamento feminino como arma contra o comportamento machista*”. Já os planejamentos [SP] e [CS] se adequam à subcategoria C22, referente a uma abordagem indireta, tendo como exemplos: o planejamento [SP] que afirma que o seu objetivo é “*estimular que a escola trabalhe com o pluralismo de saberes e que estimule seus alunos com diferentes formas de interpretar o mundo*”. Apesar de o empoderamento dos saberes populares não ficar marcado no texto diretamente, é possível perceber que essa pluralidade de saberes buscada na escola é um espaço de voz aos saberes populares. Dessa forma, [SP] se faz presente em duas categorias – abordando o grupo diretamente, quando empodera as quebradeiras de coco, mas empoderando os saberes populares de maneira transversal. O planejamento [CS] que diz que “*busca relacionar a diferença de classes com o ensino de ciências a partir de um texto sobre garimpo*”, trazendo no texto uma transversalidade sobre a questão do trabalho e a diferença de classe social.

A terceira categoria, C3, intitulada “Percepção da realidade”, busca analisar se está presente no planejamento uma percepção de mundo que consiga questionar as assimetrias de poder e desigualdades sociais, além das violações de direitos humanos existentes. Na subcategoria C31, localizamos como exemplos o planejamento [SP] que também apresenta um discurso de informação sobre a questão das quebradeiras de coco de babaçu. Destaca “*em meio à caatinga e o cerrado, nos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará, habitam mulheres quebradeiras de coco de babaçu. Mais de 300 mil mulheres trabalhadoras rurais que sobrevivem graças ao extrativismo do babaçu*”; “*na etapa de comercialização dos subprodutos do babaçu muitos atravessadores e os baixos preços pagos caracterizam formas de exploração do trabalho*”. Na subcategoria C32 é possível exemplificar com o planejamento [SS]: “*será feita uma pesquisa com os discentes da universidade através de um questionário com perguntas objetivas e discursivas relacionada aos homossexuais e direitos humanos. Cada pergunta será respondida com auxílio de figuras referentes, ou seja, será montado um painel com diversas imagens que ajudarão os estudantes na resolução do questionário*” que traz a constatação da existência da homofobia e busca o enfrentamento.

A categoria C4, intitulada “Diálogo e Democracia”, foi elaborada levando em consideração a importância da participação dos estudantes enquanto protagonistas da aula. Em C41: o planejamento [SS] traz a voz ativa dos estudantes e constante protagonismo ao afirmarem que “*será feita uma pesquisa com os discentes da universidade através de um questionário com perguntas objetivas e discursivas relacionada aos homossexuais e direitos humanos*”; O planejamento [GM] ao indicar aos alunos “*Procurar em jornais e revistas ou internet, notícias que informem, de maneira espantosa o fato de mulheres estarem realizando uma atividade compreendida como de domínio masculino*”. Os planejamentos [CS] e [SP] apresentam um discurso centrado na figura do professor e o estudante como um receptor e, por isso, sendo categorizados em C42. Como exemplo: No planejamento [SP], ao elaborar uma atividade CTS-ARTE, apresenta um discurso pouco dialógico, trazendo apenas o ponto de vista da Ciência, como por exemplo: “*chamar atenção para as técnicas científicas no*

preparo do sabão”; “explicar sobre saponificação”, “mostrar características de substâncias ácidas e básicas”.

A elaboração das categorias reflete o que Candau et. al. (2013) e Oliveira (2017) consideram como modelo na formação do professor de ciências – um professor formado com valores sociais em Direitos Humanos, que interpreta a realidade compreendendo as assimetrias de poder econômicas e culturais, propõe uma intervenção com os estudantes empoderando grupos marginalizados, buscando formá-los como sujeitos de direitos a partir da valorização do diálogo como elemento central da democracia e construindo ações didáticas que estabeleçam relação direta entre esses aspectos atitudinais (valorativos) com os conteúdos conceituais e procedimentais de cada disciplina. Dessa forma, o destaque para o conteúdo abordado como critério básico que se faz para aula de ciências (OLIVEIRA, 2017) é contemplado pela primeira categoria. A percepção da realidade e um indicativo de ação estão na terceira categoria – a união entre as dimensões de realidade e finalidade apontadas por Vasconcelos (2012) e reforçadas em Oliveira e Queiroz (2015). Já a segunda e quarta categorias dão destaque a noções como estímulo ao protagonismo dos estudantes – voz ativa, participação – e busca pela ruptura nas assimetrias de poder existentes a partir do empoderamento de grupos historicamente marginalizados, abordados por Candau et. al. (2013).

Acreditamos que todas as categorias dialogam com a teoria, entretanto, esse destaque é importante em nível de sistematização do planejamento elaborado via Análise Textual Discursiva. Dessa forma, ao *levar em consideração a necessidade de abordar aspectos da Educação em Direitos Humanos na Educação básica, os Licenciandos de Química e de Biologia (re)elaboram conteúdos específicos em seus planejamentos de ensino-aprendizagem da seguinte forma:* o planejamento [CS] trouxe um conteúdo de química a partir de uma abordagem indireta da questão de classe social, enfatizando o empoderamento do trabalhador, garimpeiro, brasileiro. O planejamento apresentou um discurso predominantemente informativo, não dando ênfase à voz dos estudantes. [SP] também trouxe conteúdos de química, desenvolvendo uma abordagem de empoderamento direto sobre a questão das quebradeiras de coco babaçu e indireto sobre a questão do saber popular, dando mais espaço a uma pluralidade de saberes ao longo de todo o texto. O mesmo planejamento que apresentou um discurso de informação para a questão das quebradeiras de coco mostrou-se ativo e transformador no que se refere ao saber tradicional, trazendo, entretanto, em todo o discurso do planejamento, uma centralidade na voz do professor, não registrando assim possibilidades de interação com os estudantes. O planejamento [ER] traz a abordagem de morfologia de angiospermas a partir da valorização do artesanato do capim dourado dos indígenas Xerente e comunidades quilombolas – bastante comum na região. Sua abordagem de empoderamento é direta e o projeto também apresenta um discurso de transformação da realidade e apresenta espaço de voz dada aos estudantes durante por todo o texto do planejamento. [GM] buscou o conteúdo de herança genética na discussão sobre estereótipos de gênero. O planejamento fez uma abordagem direta sobre o empoderamento das mulheres, apresentando um discurso de transformação e dando voz ativa/protagonismo aos estudantes no texto. O planejamento [OG] trouxe a abordagem sobre clima e ciclo da água, vendo esses conteúdos de maneira inter-relacionada entre a Química e a Biologia e apresentando o empoderamento do nordestino em uma abordagem direta e com um discurso de transformação das assimetrias constatadas, além de indicar voz ativa aos estudantes durante todo o texto do planejamento. O planejamento [CR] trouxe o conteúdo de evolução, entretanto, não considerou nem a Ciência e nem a religião como um grupo como historicamente minorizado – isso pelo fato de o estudante pensar em religião cristã e não destacar, por exemplo, religiões de matriz afro –, trazendo um discurso de transformação e apresentando protagonismo dos estudantes em seu texto. [SP]

trouxe a abordagem da reação de saponificação, ácidos e bases a partir da elaboração do sabão de coco de babaçu, valorizando a voz das quebradeiras de coco em um empoderamento direto e também dando voz ao saber popular de maneira transversal (ou indireta). Assim, apresentou um discurso de informação no que se refere às quebradeiras e de transformação no que se refere aos saberes tradicionais. O planejamento pecou ao apresentar um discurso que mostrou pouca interação e possibilidade de protagonismo dos estudantes, tratando-os apenas como ouvintes. [SS] foi um planejamento que buscou a elaboração de um material pedagógico sobre homossexualidade-homofobia, trazendo o empoderamento do homossexual de maneira direta e com um discurso de transformação, além de promover o protagonismo dos estudantes.

A formação do professor de ciências como agente sociocultural político (ASCP), engloba, para nós, as dimensões: 1) empoderamento de grupos postos à margem; 2) formação de sujeitos de direito; 3) diálogo e democracia, todas elencadas por Candau et. al. (2013) e também uma disponibilidade para a elaboração de conteúdos cordiais. Foi possível perceber que os planejamentos sobre Questões Étnico-Raciais [ER], Gênero e enfrentamento ao Machismo [GM], Preconceito por Origem Geográfica [OG] e o planejamento Ciência e religião [CR] apresentaram textos que se encaixaram nas considerações de um modelo de professor de ciências como ASCP e político.

Destacamos o planejamento sobre Saberes populares e saberes científicos [SP], no qual foi desenvolvida a abordagem de saponificação na educação científica a partir do trabalho das quebradeiras de coco babaçu, sendo a presença de um discurso, no texto do planejamento, que não indicou espaços de diálogo com os estudantes o único ponto no qual o planejamento não demonstrou a concepção de um ASCP. Entretanto, isso não significa que em uma prática na sala de aula isso não poderia acontecer. O planejamento [CS] apresentou um conteúdo de Química pedagogizado a partir de uma leitura sobre as classes sociais e trabalho – garimpo e extração do ouro –, porém, com um discurso de informação, não explicitando também espaços de diálogo com os estudantes no texto. É possível afirmar que desde o planejamento estão presentes os filtros e amplificadores de crenças que guiarão os conteúdos rumo a uma pedagogização. Em nosso caso, os planejamentos indicaram a possibilidade dos conteúdos de ciências naturais se efetivarem enquanto “cordiais” na sala de aula, uma vez que os licenciandos planejadores de [ER], [GM], [OG], [CR], [SP] e [CS] já apresentaram, segundo análise feita, a existência de crenças que se transformaram em uma abordagem mais humanizada dos conteúdos. Entretanto, alertamos que a prática não será mera aplicação do planejado, mas um processo de negociação com os valores e crenças dos estudantes, de forma que as interações existentes em sala de aula necessitariam uma pesquisa própria. O planejamento Sexualidade e enfrentamento da homo-lesbo-trans-fobia [SS] não pedagogizou conteúdos científicos, porém, trouxe o empoderamento do homossexual de maneira direta, apresentando um discurso de transformação e de protagonismo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores de Ciências a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos possui tanto a dimensão da formação de valores sociais em Direitos Humanos a partir da construção de uma leitura de mundo que perceba assimetrias de poder culturais e econômicas existentes em nossa sociedade, quanto uma dimensão mais técnica – como a capacidade de elaborar planejamentos de Ensino-aprendizagem que sejam coerentes com a visão de mundo presente na EDH. A elaboração dos PEA aproximou de maneira sistemática áreas de Educação em Ciências e EDH, a partir da pedagogização de conteúdos conceituais presentes na Educação básica na área de Ciências da Natureza. Assim foi possível dar alguns

passos no sentido de uma formação de professores de Ciências da Natureza como Agentes Socioculturais e políticos.

Referências

BRASIL. Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2003.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Diário Oficial da União: 30 de maio de 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica**. Publicado no D.O.U. 25 de junho de 2015.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In:

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Ética de la razón cordial: Educar em la cidadania em el siglo XXI**. Llanera (Asturias), Ediciones Nobel. 2007.

CANDAU, V. M.; PAULO, I. ANDRADE, M.; LUCINDA, M. C.; SACAVINO, S.; AMORIN, V. **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores**. São Paulo, Editora Cortez, 2013, 232p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011

OLIVEIRA, R. D. V. L. **A formação de professores de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos**. Abril, 2017. 371f. Tese (Doutorado). CEFET-RJ. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, R. P. C. **Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

_____. **Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural**. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2013.

_____. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita **Revista Iberoamericana de Educación (RIE)**. v. 71, n. 1, 2016a.

_____. (Orgs.). **Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências**. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2016b.

_____. “La formación de profesores de Ciencias en la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos: por los caminos de una razón cordial” **Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)**, v. 19, n.2, 2016c.

_____. “Professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais” **Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM)**, N.2, V.2, 2016d.