



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA REIS PEREIRA

A TEORIA TRANSFORMA A PRÁTICA?
UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PROFESSORES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Salvador

2012

ANA CAROLINA REIS PEREIRA

**A TEORIA TRANSFORMA A PRÁTICA?
UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PROFESSORES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Celma Borges Gomes.

Salvador

2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pereira, Ana Carolina Reis.

A teoria transforma a prática? : um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação / Ana Carolina Reis Pereira. – 2012.

183 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Celma Borges Gomes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Educação e estado. 2. Educação. 3. Direitos humanos. 4. Direito a educação. 5. Professores – Formação. 6. Representações sociais. I. Gomes, Celma Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.2 – 22. ed.

ANA CAROLINA REIS PEREIRA

**A TEORIA TRANSFORMA A PRÁTICA?
UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PROFESSORES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Área de Concentração: Educação: História, Trabalho e Sociedade.

Aprovada em 10 de maio de 2012.

Celma Borges Gomes – Orientadora
Doutora em Sociologia, Université de Paris III, França
Universidade Federal da Bahia

Roberto Sidnei Alves Macedo
Pós-doutorado em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg, Suíça
Universidade Federal da Bahia

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana

Para meus pais e minha Iá, pelo amor e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

À todos Orixás que me guiam e protegem, adupé!

À Professora Celma Borges, pela orientação cuidadosa, atenta e sempre gentil;

Ao Professor Roberto Sidnei Alves Macedo, pelas valiosas contribuições ao trabalho;

À Professora Célia Maria Cordeiro, pela imprescindível colaboração;

Aos professores entrevistados nesta pesquisa, pela disposição em discorrer sobre suas experiências;

À Maria das Graças Lisboa e Daniela Póvoas, pela colaboração na organização dos questionários e transcrição das entrevistas;

À minha Iá, Maria Leonor Salgado, pelo cuidado e pela amizade;

Aos meus pais, Maria Celeste e Gilberto, e à minha irmã Mariana, pelo apoio e carinho cotidianos, e por sempre estarem presentes na minha vida;

A realização desta dissertação deve a tantos amigos e colegas, que em distintos momentos e por distintas razões, me encorajaram a fazer esta pesquisa, que não posso deixar de agradecer, com sincera gratidão a: Luciene Santos, Taís Viscardi, Fau Coelho, Verônica Cruz, Sarah Hallelujah, Livia Gramacho, Marilu Dantas, Virgínia Café, Bárbara Salgado, Nanda e Rivinha Cerqueira, e a todo o grupo da esperança.

“Que fazer? Da literatura à ecologia, da fuga das galáxias ao efeito de estufa, do tratamento do lixo às congestões do tráfego, tudo se discute neste nosso mundo. Mas o sistema democrático, como se de um dado definitivamente adquirido se tratasse, intocável por natureza até à consumação dos séculos, esse não se discute. Ora, se não estou em erro, se não sou incapaz de somar dois e dois, então, entre tantas outras discussões necessárias ou indispensáveis, é urgente, antes que se nos torne demasiado tarde, promover um debate mundial sobre a democracia e as causas da sua decadência, sobre a intervenção dos cidadãos na vida política e social, sobre as relações entre os Estados e o poder económico e financeiro mundial, sobre aquilo que afirma e aquilo que nega a democracia, sobre o direito à felicidade e a uma existência digna, sobre as misérias e as esperanças da humanidade, ou, falando com menos retórica, dos simples seres humanos que a compõem, um por um e todos juntos. Não há pior engano do que o daquele que a si mesmo se engana. E assim é que estamos vivendo.”

José Saramago
Da justiça à democracia, passando pelos sinos, 2003

RESUMO

As legislações educacionais têm preconizado como tarefa primordial da atividade pedagógica promover uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania, pautada pelo paradigma dos direitos humanos. Nesta pesquisa, analisamos os princípios da educação em direitos humanos estabelecidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em cujo âmbito foram definidas ações programáticas tendo em vista a sua inserção nas políticas públicas do poder executivo. No Eixo Educação Básica, o PNEDH destaca a formação docente como um elemento indutor da cultura dos direitos humanos nos diferentes contextos educacionais. Com efeito, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) executou uma atividade de formação contínua tendo em vista esta inserção. Nesta perspectiva, o presente estudo tem por objeto de análise a representação social de professores da rede pública estadual acerca desta atividade formativa, denominada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*. Para sua consecução, objetivamos identificar a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos e da formação continuada em análise. Desenvolvida sob o enfoque da pesquisa qualitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário misto e a entrevista semiestruturada, analisados a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Conteúdo. Não obstante as representações sociais dos professores tenham revelado que os conteúdos ministrados neste curso estão ancorados em saberes teóricos, concluiu-se que ao enfatizar a abordagem teórica dos direitos humanos, em detrimento de sua transposição para a prática docente, a repercussão pretendida com a sua execução não foi plenamente satisfeita. Considerando que qualquer alteração proposta a partir de uma atividade formativa terá seu conteúdo confrontado com a experiência que o professor acumula em sua prática, far-se-á necessário considerar os saberes construídos e veiculados pelos indivíduos no âmbito da interação pedagógica, adequando-o às necessidades educacionais e aos contextos sociais de suas atuações e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação e Estado; Educação; Direitos Humanos; Direito a Educação; Formação de Professores; Representações sociais.

ABSTRACT

The educational legislations have advocated education as a primary task of the pedagogical activity to promote an education devoted to the ideals and values of citizenship, guided by human rights paradigm. In this study, we have analyzed the principles of human rights education established in the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), in which they were defined programmatic actions with a view to their inclusion in public policies of the executive. Axis Basic Education, the PNEDH highlights teacher training as an element inducing culture of human rights in different educational contexts. Indeed, in 2008, the Ministry of Education (MEC) completed a training activity in view of this insertion. Accordingly, the present study has as its object of analysis the social representation of teachers from public schools on this formative activity, called Training of Primary Educators Network for Human Rights Education - REDH BRAZIL / MEC. For their achievement, we aimed to identify the social representation that teachers of public schools have about the concept of human rights and continuing education under review. Developed with a focus on qualitative research, we have used as a tool for data collection, a mixed questionnaire and also a semi-structured interview analyzed from a theoretical and methodological Content Analysis. Although the representations of teachers have proven that the material taught in this course are grounded in theoretical knowledge, it was concluded that the theoretical approach by emphasizing human rights at the expense of its adoption into teaching practice, the desired effect with your implementation was not fully satisfied. Whereas any proposed change from a training activity will have their content confronted with the experience that the teacher accumulates in their practice, it will be necessary to consider the knowledge built and served by individuals within the pedagogical interaction, adapting it to the educational needs and social contexts of their actions and pedagogical practices.

Keywords: Education and State; Education; Human Rights; Right to Education; Teacher Training; Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Perímetro urbano das 25 Unidades Escolares Estaduais visitadas.....	106
Gráfico 1 – Graduação dos professores certificados na <i>Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC</i> , por curso, no período de agosto-outubro de 2011.....	101
Gráfico 2: Tempo de atuação em anos na Unidade Escolar dos professores certificados na <i>Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC</i> , em termos percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....	116
Gráfico 3: Representações dos professores quanto à eficácia da <i>Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC</i> , em termos percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....	124
Gráfico 4: Representações dos professores quanto à introdução da educação em direitos humanos na prática docente, em termos percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....	129

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 1 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....110
- Tabela 2 – Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 2 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....111
- Tabela 3 – Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 3 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....112
- Tabela 4 – Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 4 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....113-114
- Tabela 5: Cruzamento entre os dados da representação dos professores sobre os conteúdos trabalhados no subtema *Diversidades Socioculturais* (módulo - 3) e as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....120-121
- Tabela 6: Cruzamento entre os dados da representação dos professores sobre os conteúdos trabalhados no subtema *Processos de Inclusão em Educação* (módulo - 3) e as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....121-122
- Tabela 7: Cruzamento entre os dados da representação dos professores sobre as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar e o atendimento de suas expectativas na formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.....125-126
- Tabela 8: Representações dos professores quanto aos instrumentos de avaliação utilizados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em números absolutos e relativos, no período de agosto-outubro de 2011.....129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AVA – Ambiente Virtual Aprendizagem

cf. – confira

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DIRFE – Diretoria de Formação e Experimentação Educacional

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMITec – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

FORPROF-BA – Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Bahia

IAT/SEC – Instituto Anísio Teixeira/Secretaria de Educação do Estado da Bahia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

P1, P2 – Professor 1, Professor 2

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEEDH – Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH I – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH II – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH - 3 – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEX / UFBA – Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia
REDH BRASIL/MEC – Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos
RMS – Região Metropolitana de Salvador
SEC/BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
SUDEPE/SEC – Superintendência de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
U.E. – Unidades Escolares
U.E.E. – Unidades Escolares Estaduais

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INTRODUÇÃO	11
1. A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: SUCINTA ARQUEOLOGIA DO SABER JURÍDICO	17
2. NÃO HÁ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SEM O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO	26
2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO	26
2.1.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	28
2.1.2 A Constituição Federal de 1934	34
2.1.3 A Constituição Federal de 1937	37
2.1.4 A Constituição Federal de 1946	41
2.1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	42
2.1.6 A Constituição Federal de 1967	48
2.1.7 A Constituição Federal de 1988 – Os direitos humanos e o direito humano à educação	49
2.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	52
2.3 OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL	57
3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	75
3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	75
3.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?	81
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
3.3.1 Primeira parte	94
3.3.2 Segunda parte	95
3.3.3 Terceira parte	99
4. ANÁLISE DOS DADOS	106
4.1 CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO	106
4.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES CURSISTAS	108

4.2.1 Representações dos professores sobre o curso de formação continuada Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC.....	109
4.2.2 Representações dos professores sobre a repercussão das ações de direitos humanos a partir da formação continuada.....	131
4.2.3 Representações dos professores sobre os conteúdos de direitos humanos a partir da formação continuada.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	171
ANEXO A – IDEB Observado / Resultados 8ª Série	172
ANEXO B – Modelo de Questionário Misto.....	173
ANEXO C – Modelo de Entrevista Semiestruturada	181
ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento	183

INTRODUÇÃO

As concepções pedagógicas tem enfatizado o exercício da docência como determinante para a melhoria da qualidade da educação. Muito embora este destaque não possa abstrair ao exame das interferências do contexto no qual exerce seu ofício (organização da escola, comunidade, entidades da administração pública), e pelas políticas de valorização do magistério e de formação de professores (ARROYO, 2003), é inegável que o professor é o principal responsável pela conversão das políticas, programas e projetos educacionais em ato pedagógico (FALSARELLA, 2004).

Partindo do pressuposto que o professor atua como um mediador do conhecimento, e que sua atuação influencia a aprendizagem dos alunos, o investimento em sua formação, inicial ou continuada, vem assumindo um lugar de destaque no contexto das reformas educacionais e na formulação de políticas públicas, haja vista sua contribuição ao desenvolvimento profissional do docente.

As legislações educacionais têm preconizado que o ato educativo deve promover a formação para o exercício da cidadania, como elemento central para a construção de uma cultura alicerçada nos ideais e valores da democracia, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos.

Do ponto de vista normativo, estes documentos apontam para um consenso: os sistemas de ensino desempenham um papel essencial na difusão de uma educação orientada pelos princípios éticos compreendidos na concepção universalista de direitos humanos em nossa sociedade (CARVALHO, 2008). A valorização destas questões reivindica a introdução dos princípios proclamados pelos direitos humanos no âmbito das práticas educativas, induzindo a execução de ações com vistas à explicitação destes conteúdos em tais práticas.

O curso de formação continuada denominado *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC* foi ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, dois anos após a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

À época de sua realização, esta atividade formativa foi apresentada como uma ação estratégica para consecução dos pressupostos contidos no Eixo Educação Básica do PNEDH, tendo por escopo a “promoção de mudanças no sistema educacional de ensino no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nas escolas por meio da capacitação de educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação [...]” (REDH BRASIL, 2008).

Simultaneamente executado em 15 Estados da Federação, no Estado da Bahia, o projeto foi coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia (PROEX/UFBA), estando a logística de sua execução sob encargo do Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC), órgão da Secretaria de Educação (SEC/BA), responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da rede estadual de educação. No âmbito do IAT/SEC, esta formação esteve sob a responsabilidade da Diretoria de Formação e Experimentação Educacional (DIRFE), na qual eu à época exercia a função de coordenadora.

Considerei esta uma proposta de formação inovadora, uma vez que se caracterizava como a concretização de uma política pública, cuja elaboração foi concebida na perspectiva de intervir na prática pedagógica, tendo em vista a introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas.

Importa salientar que uma das intenções deste curso formador consistia em não restringir o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos na Unidade Escolar, relativamente aos direitos humanos, ao momento de sua realização; antes, preconizava a manutenção do debate em torno desta temática.

Nesta perspectiva, esta atividade formativa previu a elaboração de instrumentos destinados à incorporação dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos na prática docente, determinando o acompanhamento diagnóstico da execução destas ações nas Unidades Escolares (U.E.). Ademais, o curso propunha que os professores inscritos difundissem esta proposta em suas respectivas U.E., pois os instrumentos elaborados deveriam ser articulados, em caráter interdisciplinar, ao Projeto Político Pedagógico de suas unidades escolares de lotação.

Dada a relevância e atualidade do tema, sobretudo, se considerarmos as demandas e exigências enfrentadas cotidianamente pelos professores em sala de aula, em decorrência do aumento crescente dos diversos tipos de violência, preconceitos e exclusões processadas tanto no interior da Unidade Escolar, como no seu entorno, o oferecimento de ações formativas que lhes dotem de bases conceituais e pedagógicas para lidarem com estas questões torna-se uma necessidade imperiosa.

Assim, para que os professores desempenhem com algum êxito esta responsabilidade, acreditamos ser de fundamental importância conhecer as significações e os sentidos que este profissional confere aos direitos humanos e a esta formação contínua, com o objetivo de verificar se as concepções e práticas que nela foram transmitidas correspondem às suas necessidades (dos professores) e às especificidades de cada contexto e grupo, ou se são passíveis de adequação ou revogação.

Assim, o presente estudo tem por objeto a análise da representação social de professores da rede pública estadual certificados no curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*.

Neste sentido, o problema formulado para o desenvolvimento de nossa investigação está posto nos seguintes termos: qual a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos veiculado no curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*?

Para tanto, nos ocupamos em verificar se as representações sociais dos professores interferiram de algum modo na apropriação dos conteúdos ministrados na atividade formadora em análise.

Por outro lado, considerando os objetivos específicos afirmados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC*,

desse problema decorreu uma questão subjacente: qual a representação social que os professores da rede pública estadual têm acerca desta atividade formativa?

Ademais, ao identificar as representações da formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, buscamos compreender o que os professores consideram relevante para incorporação da transversalidade deste tema em sua prática pedagógica.

Com o propósito de encontrar respostas para as questões enunciadas, foram definidos como objetivos específicos: realizar o mapeamento da inserção dos direitos humanos no sistema educacional brasileiro; identificar a representação social que têm os professores acerca da formação continuada denominada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL*; analisar a representação social dos professores sobre o conceito de direitos humanos veiculados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*.

Com efeito, a teoria das representações sociais, concebida por Moscovici (1978; 2009), tem subsidiado diversos estudos no campo da educação e nos processos de criação ou renovação das representações sociais dos professores, analisando suas concepções e as práticas a partir das quais se orientam em seus espaços de atuação.

Nesta perspectiva, a *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC* se constitui como uma oportunidade para refletir sobre as ações de formação continuada em direitos humanos, sobretudo, se considerarmos que o conjunto de atividades formativas no âmbito da educação em direitos humanos ofertadas aos professores do ensino médio da rede estadual de educação pública do Estado da Bahia, não nos permite auferir seu alcance efetivo na prática docente.

Ao priorizar a formação continuada de professores, buscamos compreender em que medida a participação nesta ação específica subsidiou os professores da rede pública estadual de educação do município de Salvador/Bahia para lidarem com os princípios afirmados pela

educação em direitos humanos em sua prática docente, a partir da investigação da representação social dos professores certificados neste curso.

Parece relevante investigar, decorrido algum tempo após a realização da atividade formativa *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC*, a representação social dos professores, para nos assegurar do pleno cumprimento dos seus objetivos ou sobre a necessidade de uma reorientação da política formativa de educação em direitos humanos, como condição para a consolidação de uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania e para atendimento dos pressupostos contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Com base no exposto, apresentamos o que foi feito em cada etapa desta investigação, cuja estrutura foi do seguinte modo organizada:

Primeira parte: “A constituição dos direitos humanos: sucinta arqueologia do saber jurídico” – Partimos da revisão do conceito de direitos humanos, desde a perspectiva de sua elaboração enquanto saber jurídico; analisamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e seus desdobramentos nos documentos e declarações oficialmente promulgados após seu advento, ratificando e ampliando seu conteúdo. Nestes instrumentos, nos ocupamos em demonstrar que o direito à educação é consensualmente definido enquanto direito humano fundamental.

Segunda parte: “Não há educação em direitos humanos sem o direito humano à educação” – Examinamos a determinação da educação nas Constituições brasileiras, tendo por escopo a identificação das correspondências e dos contrastes entre as legislações no que concerne à sua promulgação enquanto um direito até o momento histórico da sua formalização enquanto um dever que compete ao Estado assegurar; nesse percurso, apoiamos na literatura especializada para compreendermos que a garantia do direito humano à educação se caracteriza como condição para implementação da educação em direitos humanos. Partindo desse pressuposto, apresentamos os aspectos históricos, jurídicos, políticos e sociais da inserção da educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro após a Constituição Federal de 1988.

Terceira parte: “Desenvolvimento do estudo” – Apresentamos a legislação e os aspectos teóricos relacionados à formação continuada de professores, tendo em vista a contextualização do problema desta investigação; igualmente elencamos as questões iniciais que nortearam a consecução dos objetivos gerais e específicos, os quais estão vinculados à questão predita. Realizamos levantamento bibliográfico do conceito de representações sociais, segundo os seus principais teóricos, contemplando as análises relevantes deste conceito para o desenvolvimento da pesquisa; por fim, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, incluindo os instrumentos de coleta e análise dos dados, construídos desde a perspectiva quali-quantitativa.

Quarta parte: “Análise dos dados” – Caracterizamos o campo empírico da pesquisa e apresentamos os resultados decorrentes da aplicação dos questionários mistos e da realização das entrevistas semiestruturadas com os professores certificados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL*, a partir dos quais identificamos as representações sociais associadas: ao curso de formação continuada em análise, à repercussão das ações de direitos humanos na Unidade Escolar e sobre os conteúdos de direitos humanos veiculados nesta formação.

Nas “**Considerações finais**” delineamos algumas considerações acerca das questões elencadas na investigação, analisando-as com os resultados obtidos no campo empírico do estudo. Nesta perspectiva, buscamos evidenciar os principais resultados e suas relações com a pergunta da pesquisa e seus objetivos. Por fim, apresentamos a atualidade e relevância dos direitos humanos para a educação.

1. A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: SUCINTA ARQUEOLOGIA DO SABER JURÍDICO

O processo de racionalização ocorrido sob o manto da modernidade engendrou a dessacralização do mundo, introduzindo o princípio de autonomia nas esferas culturais das sociedades¹ conduzindo à institucionalização (burocrática) da ação econômica e administrativa sob o imperativo do conhecimento racional (GIDDENS, 1991). No entanto, segundo Touraine,

[...] o apelo à lei natural e à razão pode levar a uma direção diferente daquela a que conduziu, [...] no século XVIII, [...], à ideia de um contrato que funda a sociedade política. Pois o que denominamos bem comum se transforma facilmente em poder do Estado, que não reconhece outro fundamento ao seu direito positivo senão o seu próprio interesse. É Hugo Grotius, [...], que opõe a esta teoria moderna de Estado absoluto, [...], a ideia de um *direito natural* que ele define [...] como um conjunto de ideias, de princípios jurídicos preexistentes a toda situação particular e mesmo à existência de Deus. (TOURAINÉ, 1994, p. 55, grifo do autor).

A concepção do direito assentado inteiramente sobre a razão é representado no início da era moderna pelo Jusnaturalismo², que se configurava, neste contexto, como a “expressão natural do direito” (BARROSO, 2009, p. 236), constituindo-se enquanto fundamento de uma normatividade jurídica que preconizava a compreensão de que o homem possui direitos naturais, cuja integridade e liberdade deveriam ser resguardadas da intervenção da Igreja e do Estado; a crença nos direitos naturais do homem configurar-se-á como o elemento deflagrador das revoluções liberais ocorridas no século XVIII³.

Para Bobbio, o estabelecimento das primeiras declarações de direitos como fundamento de uma nova concepção do Estado, introduzidas nas Constituições dos Estados

¹ A tônica constituidora dos tempos modernos encontra no movimento Iluminista sua melhor expressão; responsável pela transformação radical dos conceitos artísticos e científicos ocorridos na Europa do século XVIII, este movimento efetua a gradual separação entre os âmbitos da fé e da razão, constituindo-se como o apogeu das transformações culturais encetadas pelo Renascentismo do século XIV (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2009).

² “[...] A doutrina usualmente considerada como origem do Jusnaturalismo moderno, a doutrina do holandês Hugo Grócio (Huig de Groot), enunciada no *De iure belli ac pacis* de 1625. Nesta obra, ao pôr o direito natural como fundamento de um direito que pudesse ser reconhecido como válido por todos os povos [...], Grócio afirmou que tal direito é ditado pela razão, sendo independente não só da vontade de Deus como também da sua própria existência.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2009, p. 657).

³ “[...] A Revolução Francesa e sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e, anteriormente, a Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776) estão impregnadas de ideias jusnaturalistas, sob a influência marcante de Jonh Locke, autor emblemático dessa corrente filosófica e do pensamento contratualista, no qual foi antecedido por Hobbes e sucedido por Rousseau. Sem embargo da precedência histórica dos ingleses, cuja Revolução Gloriosa foi concluída em 1689 [...]” (BARROSO, 2009, p. 237).

liberais, inaugura “[...] a instituição de um autêntico sistema de direitos [...], isto é, enquanto direitos positivos ou efetivos” (BOBBIO, 2004, p. 29). No entanto, “[...] na passagem da teoria à prática, a afirmação dos direitos do homem ganha em concreticidade, mas perde em universalidade” (Idem), haja vista que sua validade é restrita ao âmbito do Estado que os reconheceu. O direito natural, tendo sido incorporado ao ordenamento positivo⁴ no início do século XIX, será doravante considerado “metafísico e anticientífico”, sendo suplantado pelo positivismo jurídico, predominante no ordenamento jurídico da primeira metade do século XX. Segundo Lafer,

[...] transposta e positivada pelos códigos e pelas constituições a visão jusnaturalista de um Direito racional e sistemático, foi perdendo significado a ideia de outro Direito que não o Direito do Código [...]. Por isso, o fundamento do Direito deixou de ser buscado nos ditames da razão e passou a afirmar-se como vontade do legislador, independentemente de qualquer juízo sobre a conformidade desta vontade com a razão. Nesse sentido, o processo de laicização e sistematização do Direito terminou por confluir com o fenômeno da crescente positivação do Direito pelo Estado, que é outro processo característico da experiência jurídica no mundo moderno. [...]. (LAFER, 2009, p. 39).

O positivismo jurídico caracterizar-se-á pela busca de objetividade científica e da certeza jurídica; no entanto, sua pretensão em “equiparar o Direito à lei” (BARROSO, 2009, p. 247), convertendo-se em fundamento racional de uma “*teoria do Direito*”, a partir da transposição dos “[...] métodos das ciências naturais para a área de humanidades” (BARROSO, 2009, p. 241), mostrou-se insatisfatória, haja vista que ao Direito “[...] cabe-lhe prescrever um *dever-ser* e fazê-lo valer nas situações concretas” (Idem, grifo do autor).

Extrapolando, portanto, os limites da emissão de um juízo de fato, a concepção de “[...] um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos e da lei como uma estrutura meramente formal, [...]” (BARROSO, 2009, p. 242) não tardou em converter-se em ideologia legitimadora de inúmeros atos bárbaros cometidos sob o amparo da lei vigente; seu declínio enquanto legalidade jurídica está associada à derrota do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha, quando a ética e os valores são reintegradas ao estudo do direito, “[...] inicialmente sob a forma de um ensaio de retorno ao Direito natural, depois na roupagem mais sofisticada

⁴ “Com a promulgação dos códigos, [...] o Jusnaturalismo exauria a sua função no momento mesmo em que celebrava seu triunfo. Transposto o direito racional para o código, não se via nem admitia outro direito senão este. O recurso a princípios ou normas extrínsecos ao sistema do direito positivo foi considerado ilegítimo.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2009, p. 659).

do pós-positivismo⁵” (BARROSO, 2009, p. 248), cuja concepção remete ao ordenamento positivo, não obstante sejam nele introduzidas as ideias de justiça e legitimidade democrática. Segundo Barroso,

[...] A reconstitucionalização da Europa, imediatamente após a Segunda Guerra Mundial e ao longo da segunda metade do século XX, redefiniu o lugar da Constituição e a influência do Direito constitucional sobre as instituições contemporâneas. A aproximação das ideias de constitucionalismo e de democracia produziu uma nova forma de organização política, que atende por nomes diversos: Estado democrático de direito, Estado constitucional de direito, Estado constitucional democrático. (BARROSO, 2009, p. 245).

O advento do Estado de Direito caracterizar-se-á pela relação de subordinação do Estado à Constituição normativa, preconizando o respeito estrito aos direitos e obrigações nela contidos; dotada de supremacia, a carta constitucional institui as normas que nortearão a vida jurídica do Estado, como (i) a organização do exercício do poder político (garantia da plena realização da democracia e do pluralismo político), (ii) a definição e tutela dos direitos fundamentais e o (iii) estabelecimento dos princípios e fins públicos a serem alcançados.

Tendo por escopo efetivar os direitos fundamentais, a Carta Magna incorpora em seu bojo os direitos subjetivos, outorgando aos seus destinatários o poder de reivindicar legitimamente seus interesses perante o Estado ou órgãos pertinentes; os direitos subjetivos constitucionais são, pois, agrupados em torno de quatro grandes categorias: “(i) direitos individuais⁶; (ii) direitos políticos⁷; (iii) direitos sociais⁸; e (iv) direitos difusos⁹” (BARROSO, 2009, p. 201). Segundo Barroso,

⁵ “O chamado *retorno aos valores* apresenta como marco o final da Segunda Guerra Mundial e a percepção de que o formalismo da teoria positivista constituía um modelo insuficiente para a construção de uma ordem jurídica aceitável, prestando-se ao fornecimento de uma roupagem legal a regimes bárbaros. O ímpeto da reação inicial levou a uma reaproximação com o Jusnaturalismo [...]. A obra seminal de Rawls – Uma teoria da justiça, de 1971 – abre caminho para a ascensão do pós-positivismo, por meio da revalorização da razão prática e da inserção dos princípios de justiça no interior da ordem jurídica” (BARROSO, 2009, p. 248).

⁶ No Brasil, os direitos individuais estão preponderantemente concentrados no artigo quinto do texto constitucional, dispostos em setenta e oito incisos, cujo caput apresenta a seguinte formulação: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, art. 5º).

⁷ Os direitos políticos estão reunidos entre os artigos doze e dezessete da Constituição brasileira, estatuinto os direitos relativos à nacionalidade e à atuação dos partidos políticos. O *caput* do artigo quatorze assim o determina: “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com igual valor para todos, e, nos termos da lei [...]” (BRASIL, 1988, art. 14º).

⁸ No Brasil, os direitos sociais compõem o artigo sexto da Constituição, do seguinte modo: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, art. 6º).

[...] Alguns nela já se inscreviam de longa data, como a liberdade e a igualdade, sem embargo da evolução constante de seus significados. Outros, conquanto clássicos, sofreram releituras e revelaram novas sutilezas, como a democracia, a República e a separação de Poderes. Houve, ainda, princípios cujas potencialidades só foram desenvolvidas mais recentemente, como o da dignidade da pessoa humana [...]. (BARROSO, 2009, p. 250).

A dignidade da pessoa humana exprime um conjunto de valores dos quais se extrai o alicerce dos direitos fundamentais, como a tutela dos direitos de liberdade, igualdade e a realização da justiça, a defesa do “mínimo existencial¹⁰” e dos “direitos da personalidade¹¹”, tendo em vista o respeito à integridade do ser humano, constituindo-se como fundamento dos direitos humanos.

A ideia de dignidade, “[...] refere-se a uma qualidade intrinsecamente ligada à essência do homem, à sua humanidade fundamental [...]. Este valor incondicional, incomensurável e inalienável, torna os homens idênticos em suas diferenças [...] e iguais em suas desigualdades [...]” (PEQUENO, 2007, p. 194).

O princípio da dignidade da pessoa configura-se, portanto, como o epicentro axiológico da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, produzida no âmbito da Organização das Nações Unidas em decorrência da Segunda Guerra Mundial “[...] como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos pelo nazismo” (PIOVESAN, 2009, p. 3), emergindo, neste contexto, como paradigma e referencial ético, cujo propósito é contemplar, a partir de um sistema de valores padrão de cunho indivisível e universal, todos os povos e nações (PIOVESAN, 2009); assim, este documento,

[...] se distingue das tradicionais Cartas de direitos humanos que constam de diversas normas fundamentais e constitucionais dos séculos XVIII e XIX e começo

⁹ Direitos difusos são aqueles pertencentes a toda a sociedade. Exemplos de direitos difusos são a proteção do meio ambiente, do patrimônio cultural e dos “bens artísticos, estéticos, históricos, turísticos, paisagísticos, bem como os crimes por infração à ordem econômica”. (BRASIL, Direitos Difusos, 2011).

¹⁰ “[...] *mínimo existencial*, locução que identifica o conjunto de bens e utilidades básicas para a subsistência física e indispensável ao desfrute dos direitos em geral. Aquém daquele patamar, ainda quando haja sobrevivência, não há dignidade. O elenco de prestações que compõem o mínimo existencial comporta variação conforme a visão subjetiva de quem o elabore, mas parece haver razoável consenso de que inclui, pelo menos: renda mínima, saúde básica e educação fundamental. [...]” (BARROSO, 2009, p. 253).

¹¹ “[...] tais direitos da personalidade, inerentes à dignidade humana, apresentam-se em dois grupos: (i) direitos à *integridade física*, que englobam o direito à vida, o direito ao próprio corpo e o direito ao cadáver; e (ii) direitos à *integridade moral*, rubrica sob a qual se abrigam, dentre outros, o direito à honra, à imagem, à privacidade e o direito moral do autor. [...]” (BARROSO, 2009, p. 254).

do século XX, na medida em que ela consagra não apenas direitos civis e políticos, mas também direitos econômicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho e à educação. (SOHN; BUERGENTHAL, 1973 *apud* PIOVESAN, 2009, p. 8).

A Declaração preconiza a interdependência entre os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais, inviabilizando graduações hierárquicas ou cronológicas entre os valores da liberdade (direitos civis e políticos) e da igualdade (direitos econômicos, sociais e culturais). Importante destacar, neste contexto, o processo de construção histórica da asserção dos direitos humanos; com efeito, Bobbio nos adverte para o fato de que os direitos elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos são expressão de reivindicações vocalizadas por sujeitos inscritos em uma determinada conjuntura histórica, e por esta razão, suscetíveis de modificação (BOBBIO, 2004). O desenvolvimento dos direitos humanos percorreu três estágios evolutivos, organizados em torno de gerações¹², conforme assinala Benevides,

[...] A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas do final do século 18 e de todo o século 19, é a dos direitos civis e das liberdades individuais, liberdades consagradas pelo liberalismo [...]. Tais liberdades surgem oficialmente nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século 18 (na França e nos Estados Unidos) e foram acolhidas em diversas Constituições do século 19. A segunda geração, que não abrange apenas os indivíduos, mas os grupos sociais, surge no início do século 20 na esteira das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se, na prática, nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do Bem Estar Social¹³. Refere-se ao conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais: os de caráter trabalhista, [...] e os de caráter social mais geral, [...] como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc. Em complemento às duas gerações, a terceira dimensão inclui os direitos coletivos da humanidade, como direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado; são os direitos ditos de solidariedade planetária. [...]. (BENEVIDES, 2000).

O Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos contém sete considerações, iniciadas com o “[...] reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”¹²; a esta consideração segue-se ainda o repúdio aos

¹² “[...] Costuma-se falar, apenas por uma questão didática, em gerações de direitos humanos; não se trata de gerações no sentido biológico, do que nasce, cresce e morre, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade, e que pode também ser entendida como uma dimensão. [...]” (BENEVIDES, 2000).

¹³ “[...] Enquanto no primeiro mundo houve uma política em que o Estado cumpria a função de promotor do bem-estar, no Brasil esse modelo de Estado jamais se consolidou. Entendemos que tais medidas ilustram a peculiaridade da organização econômica e social do Brasil, em relação aos países de capitalismo avançado, que se constituíam em referência para o terceiro mundo. [...]” (COSTA, 2001, p. 124).

atos bárbaros resultantes do “[...] desrespeito pelos direitos do homem.” (DUDH, 1948, Preâmbulo). Ainda em seu preâmbulo, a Declaração recomenda que “[...] todos os povos e nações, [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades e em assegurar, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos [...].” (DUDH, 1948, Preâmbulo).

Dos trinta artigos contidos na Declaração, a especificação dos direitos civis e políticos está contida nos primeiros vinte e um artigos; o princípio da solidariedade é fundamento dos direitos econômicos, sociais e culturais compreendidos entre os artigos 22 e 28; o artigo 29 atribui ao indivíduo a responsabilidade em relação à sua comunidade e delinea as circunstâncias a serem observadas para o pleno exercício dos direitos e liberdades civis e o último artigo veda qualquer interpretação que contrarie o conteúdo preconizado na Declaração (SOUTO, 2008, p. 163). Sobre o conjunto de direitos assegurados na Declaração, afirma Trindade que,

Apesar do evidente desequilíbrio entre os conjuntos de enunciados da Declaração – vinte artigos sobre direitos civis e políticos e apenas seis sobre direitos sociais –, foi, certamente, um progresso que os direitos econômicos, sociais e culturais tivessem sido, finalmente, admitidos no solene rol dos direitos humanos pela comunidade internacional. (TRINDADE, 2002, p. 192).

O Artigo 26 da Declaração, afirma o direito de todos à educação, compreendendo simultaneamente a educação como um direito humano e como um suporte para realização de outros direitos, devendo ser “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DUDH, 1948, art. 26º). À tarefa educacional cumprirá estabelecer a “[...] igualdade de todos em relação ao conhecimento e [...] com a diferença existente entre as pessoas para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade de convivência entre os diferentes” (SCHILLING, 2008, p. 274).

No decurso de sua promulgação, inúmeros documentos foram oficialmente publicados ratificando o conteúdo preconizado na DUDH (1948), como referências para elaboração de políticas públicas dos países signatários. Estes instrumentos preconizam o direito à educação enquanto direito humano fundamental, destacando a necessidade dos Estados nacionais em

assumirem os compromissos destinados à sua efetivação como um processo de legitimação dos direitos da pessoa humana, “[...] como um elemento instrumentalmente conectado à tarefa [...] de promover os direitos humanos” (ANDREOPOULOS; CLAUDE, 2007, p. 35).

Neste sentido, destacamos sua inclusão na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959); na Declaração de Viena (1993); no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996); e no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2006).

Dentre os princípios arrolados na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), o sétimo destina-se a proclamar o direito da criança à educação obrigatória e gratuita, a ser assegurado pela sociedade e poderes públicos pelo menos até à conclusão do ensino primário, expressa do seguinte modo:

PRINCÍPIO 7º – Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. (ONU, 1959).

A Declaração de Viena (1993) ratifica, em seu artigo 33, o compromisso dos Estados signatários em assegurar que a educação se constitua como um meio voltado à intensificação do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1993, p. 9), destacando,

33. [...] a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação e apela aos Estados para o fazerem. A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos. Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional. [...]. (ONU, 1993, p. 9).

Ademais, as recomendações situadas entre os artigos 78 e 82 da Declaração de Viena, acentuam a necessidade dos Estados em programarem em seus sistemas de ensino a formação em direitos humanos, considerada fundamental para a promoção e o desenvolvimento dos valores preconizados por estes direitos (ONU, 1993, p. 20, art. 78º, art. 81º); é recomendada

sua inclusão como disciplinas curriculares na educação formal e não formal (ONU, 1993, p. 20, art. 79), que deverá incluir como conteúdos a “paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social” (ONU, 1993, p. 20, art. 80º). Por fim, a declaração destaca a importância da articulação entre os Governos e as organizações intergovernamentais e não governamentais, com o objetivo de promover a “conscientização para os Direitos Humanos e para a tolerância mútua” (ONU, 1993, p. 20, art. 82º).

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996) preconiza em seu artigo treze, o direito de todos à educação, tendo por princípio o respeito à dignidade, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, inerentes a toda e qualquer pessoa, sem qualquer discriminação, assim formulado:

Art. 13 §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1966, p. 6).

A promulgação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)¹⁴ foi acompanhada de um Plano de Ações no qual foram recomendadas estratégias para efetiva inclusão da educação em direitos humanos nas escolas primárias e secundárias dos países signatários. Neste documento, os governos subscrevem seu compromisso com a construção dos seus respectivos planos nacionais, que deveriam ser concebidos na perspectiva da sustentabilidade de suas ações. O Plano de Ações vinculado ao PMEDH afirma que:

Mediante a promoção da educação baseada nos direitos, o sistema de ensino pode cumprir a missão fundamental que lhe compete de assegurar uma educação de qualidade para todos, através da educação em direitos humanos. Desta maneira, contribui para melhorar a eficácia do sistema nacional de educação em seu conjunto, que por sua vez, desempenha uma função decisiva no desenvolvimento econômico, social e político de cada país. (ONU; UNESCO, 2006, Primeira Etapa, p. 24, tradução nossa).

¹⁴ “O Plano de Ação do Programa Mundial [...] para a Educação em Direitos Humanos [...] foi aprovado por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de julho de 2005.” (ONU; UNESCO; 2006, p. 1).

A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, se caracteriza como marco regulatório da democracia formal em nosso País, conferindo “[...] aos direitos e garantias ênfase extraordinária, situando-se como o documento mais avançado, abrangente e pormenorizado sobre a matéria, na história constitucional do país.” (PIOVESAN, 2009, p. 328), afirmando “[...] que os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais).” (PIOVESAN, 2009, p. 329).

A dignidade e os direitos fundamentais, alçados a princípios constitucionais, passam a constituir-se enquanto epicentro axiológico da carta magna de 88. Este documento compreende a igualdade como o acesso de todo ser humano aos bens sociais, independente de suas opções religiosas e políticas, da sua condição social, da raça, etnia, gênero e orientação sexual; por seu turno, a liberdade é definida como condição de manifestação, expressão e participação na sociedade, preconizando também o livre deslocamento dos sujeitos. A garantia desses dois princípios é o que torna possível o respeito à dignidade do ser humano. Sobre o respeito aos direitos humanos, a carta constitucional assevera que,

[...] A República Federativa do Brasil se rege, nas suas relações internacionais, pela “prevalência dos direitos humanos” (art. 4º, II) e que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes [...] dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (CF, art. 5º, § 2º) [...]. (SOUTO, 2008, p. 158).

A Carta Constitucional de 1988 preconiza obediência aos princípios declarados pelos direitos humanos na relação com outros Estados da comunidade internacional, e o respeito intransigente ao princípio da dignidade humana, como um direito fundamental, endossando “[...] a concepção de que os direitos humanos decorrem da dignidade inerente a toda e qualquer pessoa, sem qualquer discriminação. O texto enfatiza que todos são essencialmente iguais e assegura a inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais.” (PIOVESAN, 2009, p. 329).

2. NÃO HÁ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SEM O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

Ao longo de todo o período do Brasil Colônia, esteve a educação sob a administração e regência dos jesuítas. O ensino ministrado na Colônia atendia, portanto, aos objetivos da educação jesuítica, tradicionalmente escolástica e livresca, destinada à formação de uma cultura geral básica, alheia à realidade do seu entorno e desprovida de qualquer tipo de preocupação com a qualificação para o trabalho. Por outro lado, a educação não era considerada uma necessidade para o funcionamento da nascente sociedade agrária e escravocrata (ROMANELLI, 1978).

Essa educação de caráter confessional, inicialmente atuou na Colônia recrutando novos fiéis, por meio da catequização de índios e colonos. Para estes, era ministrada educação elementar, ao passo que a educação média, restringia-se a um diminuto grupo pertencente à aristocracia rural brasileira que, caso não optassem pelo sacerdócio, davam continuidade aos seus estudos na Europa. Neste sentido afirma Romanelli (1978),

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. [...] Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurasse adquirir *status*. (ROMANELLI, 1978, p. 35, 36, grifo do autor).

Não obstante a expulsão dos jesuítas do Brasil, em decorrência da reforma empreendida por Pombal, tenha ocasionado o desmantelamento da estrutura de ensino então vigente, mantiveram-se intactos os mesmos propósitos literários e religiosos preconizados pela educação jesuítica. Decorre desse período a criação de algumas escolas régias, esparsas nas principais cidades brasileiras, com o limitado objetivo de preparar servidores públicos,

para atendimento das necessidades do Estado. (TEIXEIRA, 1968b, P. 70, 71). Nesta perspectiva, afirma Teixeira que,

Podemos dizer, numa simplificação um tanto ousada, que até o século dezoito, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção. [...]. Começa, então, a necessidade de uma educação escolar mais generalizada, destinada a dar a todos aquele treino sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração nos novos níveis a que atingiria a sociedade. (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

Já no período monárquico brasileiro foram criados os primeiros cursos de educação superior não teológicos, destinados à educação da aristocracia e nobreza que constituía a Corte. Os demais níveis de ensino foram negligenciados, perpetuando a tradição da educação devotada à aristocracia (ROMANELLI, 1978).

Proclamada em 1824, a Constituição Imperial assegura “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, art. 179º, inc. XXXII). Através do Ato Adicional de 1834, é outorgada aos governos provinciais a regulamentação e promoção da educação primária e secundária, e a educação de nível superior é assumida pelo órgão central do governo imperial (ROMANELLI, 1978). Esta divisão entre os poderes instituiu uma dualidade entre os níveis de ensino; os governos provinciais, em razão da ausência de recursos, não conseguiram organizar uma rede estruturada entre os níveis sob sua alçada, concedendo às escolas secundárias à gestão da iniciativa privada.

A privatização do ensino secundário culminaria na transformação deste nível de ensino como preparatório ao ensino superior, acentuando o “[...] caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos.” (ROMANELLI, 1978, p. 40). Refletia, portanto, uma dualidade própria da organização social brasileira e que se perpetuaria ao longo de toda a sua história da educação.

O pensamento liberal já constituído no Brasil em fins do século XIX decreta a abolição dos escravos e, pouco depois, proclamaria a República e a Federação, que dotava os Estados de ampla autonomia. No que concerne à educação, a República outorga a criação de instituições de ensino secundário e superior nos Estados (BRASIL, 1891, art. 35º, inc. IV) e a descentralização da gestão da educação para os Estados Federados, contribuindo para aumentar as disparidades regionais. Entretanto, afirma Teixeira que,

Com a República, tivemos modesta exaltação da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido *por meio de recursos privados*. Os que o quisessem, que lhe pagassem o custo. (TEIXEIRA, 1976, p. 220, grifo do autor).

A proclamação da República acentuou as bases do sistema de educação dual, desarticulado, propedêutico e aristocrático. Por volta de 1930, a insatisfação com essa estrutura educacional despontou com a organização de movimentos pedagógicos e culturais, que reivindicavam reformas que refletissem a complexidade social decorrente das mudanças impulsionadas pelo processo de urbanização e industrialização então emergente no Brasil (ROMANELLI, 1978).

2.1.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Em meio ao contexto de reordenamento político e econômico decorrente da Revolução de 1930¹⁵, foi deflagrado no Brasil um amplo movimento em defesa da renovação educacional. A assunção do Governo Provisório ensejou uma reestruturação da infraestrutura administrativa, com o objetivo de consolidar os princípios do novo regime, que culminou na

¹⁵ “Em outubro de 1930, o Governo do Presidente Washington Luiz era derrubado por um movimento armado que se iniciava ao sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro. Esse movimento era um dos aspectos assumidos pela crise do desenvolvimento, crise que vinha de longe, acentuando-se nos últimos anos da década de 1920. Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira [...]. Através desses movimentos e, sobretudo, através da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo.” (ROMANELLI, 1978, p. 47).

criação de novos Ministérios, dentre eles, o Ministério da Educação e Saúde Pública¹⁶, para o qual foi designado como titular Francisco Campos (ROMANELLI, 1978).

O conjunto de decretos promulgados no bojo da Reforma Campos, como ficou conhecida, encetou a criação do Conselho Nacional de Educação¹⁷; regulamentou a organização do ensino superior, adotando o regime universitário no Brasil¹⁸; regulou a estrutura da Universidade do Rio de Janeiro¹⁹; organizou o ensino comercial, estatuidando a profissão de contador²⁰, e o ensino secundário²¹.

Não obstante tenha pioneiramente fixado diretrizes válidas para todo o território nacional, destinadas aos ensinos secundário, comercial e superior, a Reforma Campos não incluiu em seu programa os ensinos primário e normal. Tampouco contemplou as demais ramificações do ensino médio profissional, “[...] perdendo a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política nacional.” (ROMANELLI, 1978, p. 142).

Por outro lado, o modo como foram estruturados os ensinos secundário e comercial foi estático, inviabilizando a mobilidade entre ambos os sistemas, atribuindo ao primeiro, função essencialmente propedêutica, e ao segundo, à formação destinada ao exercício das profissões liberais (ROMANELLI, 1978). Ademais, a reforma não previu a ampliação da oferta de ensino, antes estabeleceu um processo rigidamente seletivo como condição de ingresso, contribuindo para a elevação da evasão dos alunos das escolas. Todos estes aspectos imprimiram à Reforma Campos um caráter profundamente excludente e elitista (ROMANELLI, 1978).

Publicado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se constitui, portanto, como uma “[...] crítica à escola existente, que se caracterizava, [...] pela seletividade

¹⁶ “[...] instituído logo após a tomada do poder, no ano de 1930. Era esse Ministério a primeira das grandes realizações práticas, mas, diga-se de passagem, não constituía propriamente uma novidade, já que no início da República ele existira, embora tivesse tido curta duração.” (ROMANELLI, 1978, p. 131).

¹⁷ BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

¹⁸ BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

¹⁹ BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.

²⁰ BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.

²¹ BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas.” (ROCHA, 2001, p. 122).

Os signatários²² do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) afirmam neste documento que, passados 43 anos de promulgação da República, o país ainda não havia conseguido implementar “[...] uma educação universal, tanto no acesso como na capacidade de seleção e qualificação do ensino. Portanto, na crítica à incapacidade da República em realizar o seu fundamento jurídico-político de Estado laico, neutro e universal aos seus cidadãos. [...]” (ROCHA, 2001, p. 122).

À época, o “movimento de reconstrução nacional” foi sistematicamente criticado pela Igreja Católica, que detinha o monopólio das escolas e concorria com o Estado no que concerne à educação da população brasileira. Além de recear a perda do controle da educação, o grupo liderado pelos católicos considerava os princípios de laicidade e coeducação, reivindicados pelos renovadores, ultrajantes aos preceitos afirmados pela educação católica (ROMANELLI, 1978, p. 143).

Segundo o Manifesto, a educação no Brasil não poderia constituir-se enquanto um direito de todos, se o Estado abstraía dos princípios da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade de sua oferta, enquanto um dever que lhe competia garantir formalmente. Além de assegurar estes princípios, a educação também deveria ser laica, evitando com isso que a escola se convertesse em “instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (MANIFESTO, 1932), e garantir aos alunos de ambos os sexos o direito às mesmas oportunidades educacionais, “pondo-os no mesmo pé de igualdade” (MANIFESTO, 1932).

A insuficiência da rede pública para atender a demanda educacional da população, ensejou a coexistência de ambos os sistemas de educação (público e privado); entretanto, naquela conjuntura, o critério de seleção da matrícula na rede privada não se restringia a capacidade meritória do aluno, mas constituía-se em um privilégio dos que por ela podiam

²² 26 intelectuais assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dentre eles, destacamos: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

pagar, contribuindo para perpetuar os “quadros de segregação social” (MANIFESTO, 1932) vigentes.

Tal como defendido pelos renovadores, o postulado do direito à educação é inexecutável caso “se constitua em privilégio das elites” (ROMANELLI, 1971, p. 143); por esta razão, o movimento renovador defende a institucionalização e a expansão da escola pública e gratuita, “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.” (MANIFESTO, 1932), em defesa da igualdade de acesso para todos, assim expressa:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a ‘escola única’ se entenderá entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (MANIFESTO, 1932).

Assim, em contraposição à “escola tradicional”, “artificial”, “verbalista” e socialmente excludente (1932), o Manifesto defende a escola única, laica, gratuita, obrigatória e comum (coeducação dos sexos), como princípios decorrentes da sua “[...] verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (MANIFESTO, 1932); nesta perspectiva, defende o Manifesto que a educação deveria ser formalmente promovida e subsidiada pelo Estado como uma questão de interesse público e como um direito humano.

O Manifesto enfatiza ainda que os programas de ensino devem ser compreendidos no curso da evolução social e histórica de cada sociedade. Assim, o advento da produção urbano-industrial então emergente no Brasil, termina por converter a educação em uma imperiosa necessidade social e econômica; por esta razão, o substrato do “novo sistema de educação”

(MANIFESTO, 1932) é caracterizado pelo trabalho, que no bojo do Manifesto não se caracteriza apenas como “[...] o método que realiza o acréscimo da produção social, [o trabalho] é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos.” (MANIFESTO, 1932). Segundo Teixeira,

[...] o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A escola chamada tradicional, com a sua organização, ou seu currículo, ou seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos. (TEIXEIRA, 1976, p. 36, 37).

Sob a ótica do movimento renovador, a República não logrou estabelecer relações entre as reformas econômicas e educacionais, ocasionando no âmbito educacional uma “[...] sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos [...].” (MANIFESTO, 1932). Neste sentido, este documento atribui a causa da situação de desorganização do aparelho educacional à ausência nos planos de governo da definição dos fins de educação e dos meios materiais que encerram sua concretização (MANIFESTO, 1932).

Nesta perspectiva, defende o Manifesto que a afirmação da educação enquanto direito é insuficiente, pois a sua efetivação reivindica a garantia formal dos recursos necessários à sua realização, através da “[...] instituição de um ‘fundo especial ou escolar’, [...] administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino, incumbidos de sua direção.” (MANIFESTO, 1932), dotando o sistema educacional “[...] de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica [...].” (MANIFESTO, 1932).

Para tanto, o Manifesto propõe a descentralização técnica e administrativa do sistema educacional, transferindo para os estados da federação a responsabilidade com a gestão da educação, em todos os seus níveis, desde que respeitados os “[...] princípios gerais fixados na

nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional.” (MANIFESTO, 1932). À União caberia acompanhar os estados quanto ao cumprimento das diretrizes outorgadas na constituição, subsidiando-os em suas necessidades, “[...] por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.” (BRASIL, 1934, art. 150º, letra e). De acordo com o Manifesto,

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. (MANIFESTO, 1932).

A crítica apresentada no Manifesto contra o sistema educacional vigente consiste na ausência de articulação e de continuidade na organização do ensino preconizadas na reforma Francisco Campos, ocasionando a criação de “[...] sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social.” (MANIFESTO, 1932).

Neste sentido, o Manifesto propõe que o ensino primário seja articulado ao secundário, sendo este organizado de modo a oferecer uma “[...] sólida base comum de cultura geral (três anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual [...], e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, [...]” (MANIFESTO, 1932).

No que concerne ao ensino superior, o Manifesto defende que seja organizado de modo a desempenhar a tripla função que lhe é inerente, a saber: a produção, a transmissão e a propagação das artes e do conhecimento científico (MANIFESTO, 1932), integrando, desse modo, o ensino, a pesquisa e a extensão. Assinala ainda o Manifesto a necessidade de investir maciçamente na formação de professores, que devem possuir formação universitária, sem o quê, a proposta de reorganização do sistema, tal como formulada, será inexecutável (MANIFESTO, 1932).

Importa destacar que as propostas defendidas tanto no projeto de renovação educacional, apresentadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como no anteprojeto constitucional²³ resultante da 5ª Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE), converteram-se em referência na elaboração das questões educacionais abordadas na Carta Constitucional de 1934 (ROCHA, 2001). Segundo Guiraldelli Junior,

O anteprojeto da ABE [...] não reproduzia todas as reivindicações que apareceram, quanto à política educacional, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. [...] Tratou-se de, segundo o documento da ABE, no máximo, colocar para a União a tarefa de elaborar um ‘plano nacional de Educação’, determinar a forma de manutenção do ensino público através da fixação das percentagens da renda dos impostos da União, Estados e Municípios e, por fim, criar os Conselhos de Educação ao nível federal e estaduais. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 73, 74).

Embora fossem distintas as suas reivindicações, ambos os documentos foram definidos como “[...] o pensamento educacional mais completo e coerente articulado naquele espaço constituinte.” (ROCHA, 2001, p. 122).

2.1.2 A Constituição Federal de 1934

Muito embora a educação tenha sido pioneiramente declarada como direito na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934, art. 149º), sua obrigatoriedade e gratuidade estavam circunscritas ao ensino primário e atrelada à assiduidade dos alunos (BRASIL, 1934, art. 150º, Parágrafo único, letra a). No que concerne à garantia da progressão dos estudos, esta Constituinte preconiza a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 1934, art. 150º, Parágrafo único, letra b), restringindo a matrícula “à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (BRASIL, 1934, art. 150º, Parágrafo único, letra e).

²³ “Em 1º de novembro de 1932, através do Decreto 20.040, Getúlio Vargas designou uma comissão para a elaboração do anteprojeto de Constituição, a ser apresentado pelo governo provisório à Assembleia Nacional Constituinte, que deveria ser eleita em 3 de maio de 1933 (as eleições se realizaram, em 26 de julho de 1933). A Associação Brasileira de Educação (ABE), por sua vez, na Conferência Nacional de Educação realizada em 1932 [...] havia decidido pela formação de uma ‘Comissão dos 10’, que deveria elaborar um estudo sobre ‘as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativamente à educação’. Tal estudo deveria ser referendado pela ‘Comissão dos 32’, composta pelos delegados-representantes de cada estado. E assim foi feito. Anísio Teixeira, já como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, presidiu a ‘Comissão dos 10’. Fernando de Azevedo, como delegado de São Paulo, presidiu a ‘Comissão dos 32’. O estudo da ABE transformou-se numa proposta de anteprojeto para o capítulo sobre educação à Constituição.” (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 72).

A Carta Constitucional de 34 não se compromete com a garantia de ascensão dos estudos, antes limita a matrícula à capacidade de atendimento das escolas, oficializando a realização de processo seletivo como condição para o ingresso; donde se conclui que esta Constituinte não estabelece a expansão da escola pública, antes preconiza a limitação da matrícula, “[...] prova de que, por parte do Governo, se cuidou de conter a expansão do ensino em limites estreitos.” (ROMANELLI, 1978, p. 153).

Deste modo, a Constituição de 34 efetivou parcialmente o direito à educação nela proclamado, pois, para que a educação pudesse ser formalmente reconhecida enquanto direito inalienável, a carta constitucional deveria garantir a “[...] *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.” (TEIXEIRA, 1968b, p. 43), pois,

[...] O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. [...] sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso. (TEIXEIRA, 1968a, p. 33).

Somente nesta perspectiva, afirma Teixeira, são admissíveis as “[...] formulações legais da identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais perante a lei, primeiro; depois, iguais em face das oportunidades que a nação oferece.” (TEIXEIRA, 1968b, p. 43). Entretanto, o Estado, ao eximir-se de assegurar estes princípios, consagrou a educação apenas “àqueles que tinham o ‘privilégio’ de ter acesso à escola” (DIAS, 2007, p. 445).

No que concerne ao ensino religioso, embora tenha sido aprovado “nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934, art. 153º), a Constituição de 34 estabelece sua criação como disciplina de “frequência facultativa” (Idem), a ser ministrada em consonância com os “princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis” (Idem). Sobre o desfecho da Constituinte face ao ensino laico, afirma Rocha que,

O quadro ideológico da época, acrescido da atitude do Governo Provisório de se mostrar sensível às pretensões católicas, determina a estratégia de influências dos

renovadores sobre os constituintes. Ela será a de não alimentar a polêmica relativa à questão de ensino laico/ensino religioso nas escolas públicas, eximindo-se de opinar sobre tal ponto, para esforçar-se por garantir uma influência sobre a futura Constituição em outros aspectos considerados relevantes. (ROCHA, 2001, p. 131).

Cumpre-nos destacar que a Constituição de 34 acolhe as reivindicações do movimento renovador e da ABE no que concerne à elaboração do Plano Nacional de Educação, cuja concepção estaria sob o encargo do Conselho Nacional de Educação²⁴, devendo ser promulgado sob a forma de lei. Tendo este órgão adquirido nesta Constituição “caráter executivo e técnico” (HORTA, 2001, p. 140), lhe compete “sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.” (BRASIL, 1934, art. 152º).

A proposta de descentralização técnica e administrativa do sistema educacional preconizada tanto no Manifesto, como no anteprojeto constitucional da ABE, é igualmente contemplada nesta Constituinte (1934), que estabelece a criação dos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1934, art. 152º, Parágrafo único), aos quais corresponderiam as funções de “[...] administrar e superintender os seus sistemas educacionais. Além disto, ao prever autonomia para estes órgãos, aqueles educadores estavam acreditando na possibilidade de livrá-los das injunções de caráter político.” (HORTA, 2001, p. 139, 140).

A especificação na Constituinte quanto à obrigatoriedade do Estado em destinar recursos públicos para a educação, com vistas à sua efetivação enquanto um direito, ainda que circunscrito ao ensino primário, se caracterizou como uma vitória para o movimento renovador, assim promulgada: “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.” (BRASIL, 1934, art. 156º).

²⁴ “[...] Este Conselho na realidade já existia por ocasião da elaboração da Constituição de 34. Havia sido criado em abril de 1931, no bojo das chamadas Reformas Campos. No decreto que o criou, o Conselho Nacional de Educação aparece como [...] um órgão puramente consultivo, com atribuições de opinar e traçar ‘diretrizes gerais’, mas sem nenhum poder decisório. No anteprojeto do capítulo sobre educação, elaborado pela Comissão dos 32, da ABE, para a Constituição de 34, o Conselho Nacional de Educação assume forma radicalmente diferente. Ele aparece como ‘órgão executivo e técnico’ do Ministério da Educação, competindo-lhe exercer a função, que cabia à União, de [...] ‘estimular e coordenar’ a obra educacional [...]” (HORTA, 2001, p. 139, 140).

Contudo, a despeito dos inúmeros esforços envidados pelos signatários tanto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como do anteprojeto constitucional da ABE, no que concerne a aprovação do direito à educação na Carta Constitucional de 1934, “[...] ele sai suficientemente mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública.” (ROCHA, 2001, p. 126); a este respeito, afirma Teixeira que,

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam. (TEIXEIRA, 1976, p. 26).

2.1.3 A Constituição Federal de 1937

Promulgada em 1937 com o golpe de estado que instaura no Brasil o Estado Novo²⁵, a Constituição, no que concerne à educação, conserva a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Entretanto, ao contrário da Constituinte que lhe antecede, o princípio da gratuidade assegurado na Carta Constitucional de 1937 preconiza “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (BRASIL, 1937, art. 130º). Nesta perspectiva, afirma Guiraldelli Junior que,

Com o artigo 130, a Constituição de 1937 forneceu indícios de que o ‘Estado Novo’ não deveria carrear recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Ao contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: os mais ricos, diretamente, é que poderiam, ou até deveriam financiar a educação dos mais pobres. [...]. Em um país como o Brasil, [...] deixar por conta dos mais ricos a educação dos mais pobres, sem a mediação da determinação do Estado, equivaleu a simplesmente não se propor qualquer defesa da educação popular geral. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 79).

Esta Constituinte não atribuiu à educação a importância que lhe imputou sua predecessora, ainda que, sob muitos aspectos, deficitariamente. Não obstante outorgue à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional,

²⁵ “A Constituição de 1934 durou pouco tempo. Em 1937 Getúlio Vargas, que havia se tornado Presidente da República pelo resultado da votação da Assembleia de 1934 (a Assembleia tinha poderes para fazer a Constituição e concomitantemente eleger o Presidente), tornou-se ditador através de um golpe militar. Vargas denominou o novo regime de ‘Estado Novo’. Ganhamos então uma outra Constituição [...]”. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 77).

traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação” (BRASIL, 1937, art. 15º, inciso IX), a Constituição de 37 não instituiu a educação enquanto um direito que competia exclusivamente ao Estado assegurar, antes estabelece que “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” (BRASIL, 1937, art. 125º).

Ademais, esta Constituinte não legisla sobre os índices orçamentários para a educação, fixados na Constituição de 34, consagrando o ensino a livre “iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” (BRASIL, 1937, art. 128º), isentando o Estado de garantir a manutenção e a expansão do ensino público e gratuito, atribuindo-lhe uma “ação meramente supletiva” (ROMANELLI, 1978, p. 153).

O texto constitucional acentua esta dualidade ao enfatizar a prioridade com que deve ser ministrado o ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937, art. 129º, Parágrafo único), estratificando a demanda social da educação em dois tipos: àquela reservada às camadas populares, orientada para atuação imediata no mercado de trabalho, da educação das elites, preparatória para o ingresso em escolas propedêuticas e conseqüentemente, nos cursos de educação superior (ROMANELLI, 1978).

Esta legislação consolida uma educação do tipo piramidal, em cuja base estão as massas populares, e em seu cume, encontra-se a elite, estatuidando, portanto, a divisão entre as classes, pois, “[...] *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres*, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola.” (ROMANELLI, 1978, p. 153, grifo do autor).

A Constituição de 37 é, no entanto, mais branda quanto à educação religiosa, declarando que este ensino “poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.” (BRASIL, 1937, art. 133º).

Sob a vigência desta Constituinte, foram promulgados em 1942, decretos-leis que tinham por escopo organizar o ensino. Essa reforma, proposta pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foi intitulada Leis Orgânicas do Ensino, ou reforma Capanema.

Não obstante em tal reforma tenha sido incontestável o avanço da organização da educação profissional no país, tendo ensejado, inclusive, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a maneira como foi concebida sua regulamentação nas Leis Orgânicas do Ensino, contribuiu para intensificar a segregação dos sistemas escolares protagonizado pelas Reformas Campos, em 1930.

O ensino profissional no âmbito das Leis Orgânicas do Ensino preconizava o “engessamento vertical” (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 79) do aluno nele matriculado, inviabilizando a transferência e o aproveitamento de estudos entre os cursos, caso desejasse reorientar sua escolha. Esta ausência de flexibilidade também se fazia sentir no acesso aos cursos superiores, que restringia o ingresso ao curso profissional correlato. O estabelecimento do processo seletivo como condição para admissão do aluno no ensino profissional, também se constituía como um entrave, pois se “[...] estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos do ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites.” (ROMANELLI, 1978, p. 156).

Cumpre-nos destacar que a Reforma Capanema fixou as diretrizes para o ensino primário, historicamente negligenciado pelo Governo Central e ausente na Reforma Campos; nesta, o ensino primário estava subordinado à administração dos Estados, outorgando-lhes a responsabilidade quanto a sua legislação, o que contribuiu para a perpetuação das diferenças regionais neste sistema de ensino (ROMANELLI, 1978).

A Lei Orgânica do Ensino Primário estabeleceu sua subdivisão em duas categorias: “o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos” (Decreto-Lei nº 8.529, 1946, art. 2º).

Segundo Romanelli (1978), um dos aspectos positivos desta Lei foi a sua efetiva contribuição na diminuição da taxa de analfabetismo, ao fim da década de 40 e ao longo da seguinte (ROMANELLI, 1978, p. 161).

Ademais, esta Lei estatuiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, fixou os índices orçamentários a serem investidos neste nível de ensino pelos Estados (Decreto-Lei nº 8.529, 1946, art. 45º) e criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, “formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados” (Decreto-Lei nº 4.958, 1942, art. 2º).

Determinou ainda, o planejamento, por parte dos Estados, quanto à organização do sistema de ensino primário, no que concerne à construção e aparelhamento escolar; formação dos professores e do pessoal administrativo; organização da carreira dos professores; organização dos órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino (Decreto-Lei nº 8.529, 1946, art. 25º). De acordo com Romanelli (1978), a Lei Orgânica do Ensino Primário incorpora os princípios preconizados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

No que concerne ao ensino secundário, as Leis Orgânicas do Ensino acentuaram sua tradição propedêutica e aristocrática, cuja finalidade era “formar as individualidades condutoras” (Decreto-Lei nº 4.244, 1942, art. 23º), para o ingresso no ensino superior. Esta Lei manteve os exames admissionais altamente seletivos como condição de acesso ao ensino secundário, tal como preconizado pela Reforma Campos.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário admitiu ainda o ensino religioso facultativo, restringiu a coeducação, recomendando que “a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina” (Decreto-Lei nº 4.244, 1942, art. 25º, inc. I) e instituiu a educação militar “aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física” (Decreto-Lei nº 4.244, 1942, art. 20º), com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra. Sobre a organização do ensino secundário, afirma Guiraldelli Junior,

A organização do ensino secundário, é claro, ficou bem mais distante dos princípios escolanovistas que a organização do ensino primário. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ideário liberal foi sufocado pela ideologia autoritária. Essa derrota do movimento renovador dos pioneiros da educação nova de 1932, no entanto, foi apenas parcial. [...] ainda que, nos termos legais, tudo tenha demorado muito para mudar. Quando mudou, não mudou para algo tão satisfatório se pensarmos nas necessidades do nosso povo e no crescimento do Brasil entre 1946 e 1961, ou seja, entre o fim da ditadura e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 85).

2.1.4 A Constituição Federal de 1946

O ocaso do Estado Novo em 1945²⁶ ensejou a retomada da democracia no Brasil e a promulgação de uma nova Constituição, em 1946, distinguindo-se da anterior pelo teor democrático e liberal dos princípios nela declarados (ROMANELLI, 1978). Nesta perspectiva, afirma Romanelli (1978) que,

[...] Na verdade, a Constituição de 1946 [...] se aproximava muito da Constituição de 1934 inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros. É dessa forma, portanto, que o espírito dominante na luta encetada pelos educadores, no princípio da década de 1930, voltava agora a inspirar as determinações da nossa Carta Magna. [...]. (ROMANELLI, 1978, p. 170).

Na Constituição de 46, a educação volta a ser proclamada como um direito, devendo “inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, art. 166º), e o ensino primário, fixado como obrigatório e gratuito para todos (BRASIL, 1946, art. 168º, inc. I; II); contudo, relativamente à progressão dos estudos, esta Constituinte estabelece que “o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.” (BRASIL, 1946, art. 168º, inc. II).

No que concerne à obrigatoriedade do Estado em assegurar o repasse de recursos destinados à educação, necessários à sua efetivação enquanto um direito, a Constituição de 46 determina que “a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1946, art. 169º), tal como proclamado na Constituição de 34.

²⁶ “O ‘Estado Novo’ terminou em 29 de outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas. [...]”. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 87).

Esta Constituinte igualmente preconiza a descentralização técnica e administrativa do sistema educacional (BRASIL, 1946, art. 170º), sob a tutela da União, incumbida de “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946, art. 15º, inc. XV, letra e; art. 170º, 171º).

A Carta Magna de 46 resgata o preconizado na Constituinte de 34 quanto ao ensino religioso, configurando-se como disciplina de “matrícula facultativa” (BRASIL, 1946, art. 168º, inc. V), a ser ministrada em consonância com os “princípios da confissão religiosa do aluno manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.” (Idem).

Segundo Romanelli (1978), os princípios declarados na Constituição de 46 motivaram o então Ministro da Educação, Clemente Mariani a formar uma comissão composta por educadores “[...] com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal [...]. Começa, então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação. [...]” (ROMANELLI, 1978, p. 171), que culminaria na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961.

2.1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961

O anteprojeto confiado à elaboração de uma comissão presidida por Lourenço Filho foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, tornando-se alvo de intensos debates acerca da reforma da educação brasileira; este anteprojeto tramitaria ao longo de treze anos até a sua promulgação, sob a Lei nº 4.024, em 1961.

Em sua primeira versão, o anteprojeto propunha a obrigatoriedade e gratuidade da educação, para todos os níveis, estipulando ao Estado o cumprimento deste dever. Ademais, este documento baseava o sistema educacional sobre princípios democráticos, determinando as condições que concorriam às escolas para torna-los vigentes. Este anteprojeto dotava de flexibilidade o ensino secundário, uniformizava o ensino profissional e concedia autonomia para as Universidades (ROMANELLI, 1978).

O anteprojeto igualmente propusera a descentralização administrativa do sistema educacional, destinando aos Estados a responsabilidade com a gestão do sistema estadual de educação, incumbindo ao Ministério da Educação, a organização e administração do sistema federal de ensino, que seriam instalados nos estados; o Conselho Nacional de Educação passaria a ter caráter consultivo, atuando no assessoramento do Ministro (ROMANELLI, 1978). Nos dizeres de Romanelli (1978),

[...] era um anteprojeto que, embora merecesse ressalvas, não ‘pecava pela base’. Estava dentro do espírito da Constituição e refletia bem as mudanças por que passava a sociedade brasileira. Pelo menos acenava com a possibilidade de atendimento a muitas das reivindicações da filosofia dos educadores e denunciava um grau de abertura que a legislação anterior não possuía. Mas, por suscitar questões que os políticos da época não souberam resolver, esse anteprojeto acabou morrendo, para ser, depois, substituído, na ordem do dia das discussões, por outro substitutivo [...] que gerou, desta vez, um clima muito mais carregado de polêmica, deslocando completamente o pólo das discussões para outro ponto, a saber, o da ‘liberdade de ensino’. (ROMANELLI, 1978, p. 173, 174).

O substitutivo Lacerda²⁷, apresentado em contraposição ao anteprojeto original, era refratário ao estabelecimento de um possível monopólio estatal do ensino; reivindicava, portanto, que o poder público concedesse ao ensino privado e ao ensino público, igualdade irrestrita de condições, incluindo tanto a direção geral do ensino e dos estudos realizados na rede particular, como o “financiamento público do ensino privado” (ROCHA, 2001), por meio da subvenção de empréstimos e concessão de bolsas de estudo. A contenda entre os adeptos do ensino público e do ensino privado em torno da “liberdade de ensino” foi, então, deflagrada com intensidade (ROMANELLI, 1978).

De um lado, estavam os proprietários das instituições particulares de ensino – que reivindicavam o direito de abrir escolas sem a intervenção estatal –, e os educadores católicos, que desejavam a manutenção do controle exercido pela Igreja Católica sobre o sistema educacional, receosos de que a democratização do ensino lhes subtraísse este monopólio. Representando os interesses conservadores, a Igreja Católica defendia, portanto, a conservação do sistema dual de educação, alegando ser a educação um direito privado que à família competia decidir, e ao Estado, subvencionar (TEIXEIRA, 1976).

²⁷ Este substitutivo ficou conhecido como “substitutivo Lacerda”, em razão de haver sido proposto pelo deputado Carlos Lacerda. (ROMANELLI, 1978).

Do outro lado estavam os defensores da escola pública, que atribuíam ao Estado o dever de garantir o direito à educação enquanto um direito inalienável, previsto na Constituição de 1946, em seu artigo 167, com a seguinte redação: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos”; neste sentido, afirmava Teixeira que “[...] Com a Constituição democrática, a educação pública tem de promover a ideologia democrática, dentro dos princípios estabelecidos pela Constituição”. (TEIXEIRA, 1976, p. 216).

Sustentavam que o direito à educação somente seria assegurado a todas as camadas sociais se a escola fosse pública, gratuita e obrigatória. Com vistas à defesa deste direito, entre as décadas de 1950 e 1960, insurgiu um amplo movimento em defesa da educação obrigatória, gratuita e universal, constituído como “Campanha em Defesa da Escola Pública”, cujo principal expoente foi o educador Anísio Teixeira, que assim a exprimia,

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a ‘protegidos’) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo [...]. (TEIXEIRA, 1968a, p. 54).

Em defesa destes princípios, foi publicado em 1959, um segundo Manifesto dos Educadores; sem abandonar as diretrizes outrora defendidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados abordava o “[...] aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos.” (ROMANELLI, 1978, p. 179).

Ao contrário do que afirmavam os defensores do ensino privado, o Manifesto de 59 não defendia o estabelecimento do monopólio do ensino pelo Estado, era inclusive transigente com a existência de ambas as redes. O que o Manifesto de 59 reivindicava era que as verbas públicas fossem exclusivamente aplicadas na rede pública e que o ensino privado fosse submetido à fiscalização estatal (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Sancionada sob o nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), frustrou a expectativa dos renovadores, fazendo “[...] prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento.” (ROMANELLI, 1978, p. 179).

A LDB nº 4.024/61 preconiza, sob o ponto de vista axiológico, “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem” (BRASIL, 1961, art. 1º, letra b). Não obstante defina a educação como um “direito de todos” (BRASIL, 1961, art. 2º), sua obrigatoriedade, restrita ao ensino primário, exime a responsabilidade do poder público quanto ao seu cumprimento em casos de: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança.” (BRASIL, 1961, art. 30º, Parágrafo único).

No que concerne à questão da “liberdade de ensino”, apresentada nos vários anteprojetos que antecederam à sua promulgação, a LDB 4.024/61 estabeleceu que “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (BRASIL, 1961, art. 2º, Parágrafo único), acolhendo a posição dos defensores do ensino privado.

Presumindo o direito à educação enquanto um direito humano, indispensável ao exercício de uma participação na vida pública verdadeiramente cidadã, competiria ao Estado o dever de manter “[...] um sistema público de educação *unificado*, do qual desaparecesse o caráter discriminatório anterior [...]” (TEIXEIRA, 1976, p. 220, grifo do autor). No entanto, ao outorgar a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, a LDB 4.024/61 contribuía para acentuar a segregação social em face da oferta de educação, perpetuando o caráter historicamente excludente da educação nacional.

Donde se conclui que a LDB 4.024/61 não se comprometeu com a garantia do direito de todos à educação como um direito inalienável do cidadão e como um dever que competia exclusivamente ao Estado assegurar, antes isentou o poder público de produzir as condições necessárias à efetivação desta obrigatoriedade.

A LDB 4.024/61 também concedeu tratamento paritário por parte do poder público aos estabelecimentos de ensino público e privado (BRASIL, 1961, art. 3º, inc. I), oficializando tanto a subvenção da rede privada com recursos públicos, como determinando sua representatividade nos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

Considerando o caráter deliberativo dos Conselhos Federal (BRASIL, 1961, art. 9º) e Estaduais de Educação na LDB 4.024/61, que incluíam desde os “assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior” (BRASIL, 1961, art. 8º, inc. IV), até a definição dos “quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios” (BRASIL, 1961, art. 94º, inc. II), concluiremos que a prerrogativa assegurada à iniciativa privada lhe garantia uma poderosa influência na definição dos rumos da educação nacional.

Além disso, a LDB 4.024/61 resguardou à União o reconhecimento e a inspeção dos estabelecimentos privados de ensino superior (BRASIL, 1961, art. 14º), conferindo aos Estados igual competência no que concerne aos estabelecimentos particulares de ensino primário e médio (BRASIL, 1961, art. 16º), como queriam os renovadores. Paradoxalmente, a fiscalização realizada pelos Estados devia obediência às normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1961, art. 16º, inc. III), no qual representantes do ensino particular tinham assento (BRASIL, 1961, art. 5º, 10º).

Quanto à organização dos sistemas de ensino, a LDB 4.024/61 manteve a estrutura vigente, dividida em: educação pré-primária, ensino primário, ensino médio e ensino superior. Como afirma Romanelli (1978, p. 181), o único aspecto favorável da LDB 4.024/61 consistiu no fato de que esta Lei não prescreveu um currículo, antes preconizou que a organização dos ensinos primário e médio considerasse a “variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais.” (BRASIL, 1961, art. 20º, letra a).

Por esta razão, afirmou Anísio Teixeira sobre a Lei aprovada, que se tratava de uma “meia vitória, mas, de qualquer modo, vitória” (TEIXEIRA, 1976, p. 228). Para este autor, o único mérito da LDB 4.024/61 consistia em seu atributo jurídico, que lhe conferia o status de

regulamentar as questões atinentes à educação a partir da sua promulgação. Sua vigência subordinava o poder público à execução das diretrizes nela contidas, dentre elas, a necessidade de que os Estados da Federação constituíssem as suas leis de diretrizes e bases, criando os seus respectivos sistemas estaduais de educação, consolidando sua autonomia e descentralização em relação ao governo federal, tal como preconizada na LDB 4.024/61.

De uma maneira geral, pode-se afirmar, em conformidade com Romanelli (1978), que a Lei de Diretrizes e Bases,

Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. [...]. (ROMANELLI, 1978, p. 183).

Importa destacar que no decurso da LDB 4.024/61, foi homologado em 1962, o Plano Nacional de Educação (PNE). Resultado da iniciativa do Conselho Federal de Educação, instalado neste mesmo ano, o PNE estabeleceu um plano de metas qualitativas e quantitativas, a serem atingidas no período de oito anos, no qual propunha o aumento da escolaridade para todos os níveis.

Para seu cumprimento, o PNE aumentou o investimento de 10% (fixado na Constituição de 1946) para 12% dos tributos arrecadados pela União para a educação (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009) e criou os Fundos do Ensino Médio e do Superior (TEIXEIRA, 1968a). O PNE, através dos Conselhos Estaduais de Educação, instou os Estados e Municípios a elaborarem os seus respectivos planos de desenvolvimento e manutenção do ensino, cumprindo o dispositivo constitucional que determinava a aplicação de 20% da arrecadação de impostos em educação (TEIXEIRA, 1968a). O PNE foi revisto entre os anos 1965 e 1966, mantendo inalterado o plano de metas originalmente concebido (ROMANELLI, 1978).

De acordo com Romanelli (1978), o PNE não logrou o êxito desejado, pois o que se verificou no decorrer de sua execução foi o alto índice de reprovação do ensino primário, que comprometia a proposta de extensão da escolaridade; considerando que a “[...] maior parte da

população que ela atinge pertence às camadas menos favorecidas e se sabe que as condições econômicas dessas camadas as colocam em situação desvantajosa, para competir no esquema seletivo do nosso ensino [...]” (ROMANELLI, 1978, p. 186), colocava-se em questão, mais uma vez, a questão relativa à expansão e ao investimento maciço de recursos públicos neste nível de ensino.

2.1.6 A Constituição Federal de 1967

Promulgada em decorrência do golpe militar instaurado em 1964²⁸, a Constituição de 1967 resultou da adaptação da Constituição de 1946 às exigências militares (HORTA, 2001). Nesta, a educação é reafirmada como um “direito de todos”, e o ensino primário declarado compulsório e gratuito (BRASIL, 1967, art. 168º, inc. III), tal como formulado em todas as Constituições que lhe precederam.

Quanto ao ensino religioso, a Constituição de 67 conserva o disposto na Constituinte que lhe antecede, homologando sua inclusão como disciplina de matrícula facultativa das escolas públicas primárias e secundárias (BRASIL, 1967, art. 168º, inc. III, nº IV), embora não disponha quanto aos princípios da confissão religiosa que esta educação deve obedecer.

Não obstante a Constituição de 67 preconize que o direito à educação deva orientar-se pela “igualdade de oportunidades” (BRASIL, 1967, art. 168º), incluindo neste direito, tanto o compromisso do poder público com o dever de ministrar o ensino nos diferentes graus (BRASIL, 1967, art. 168º, inc. I), como a gratuidade do ensino primário, o mesmo não se pode afirmar para os demais níveis de ensino.

No que concerne à garantia da progressão dos estudos, esta Constituinte substituiu a gratuidade pelo regime de concessão de bolsas aos estudantes, desde que demonstrassem efetivo aproveitamento e comprovassem insuficiência de recursos, restituíveis, no caso do ensino superior (BRASIL, 1967, art. 168º, inc. III). Ademais, esta Constituinte concedeu à iniciativa privada liberdade de ensino (BRASIL, 1967, art. 168º, inc. II).

²⁸ “A Ditadura Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu final com a eleição indireta (via colégio eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985”. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 111).

A homologação do financiamento da iniciativa privada com recursos públicos, através da subvenção de bolsas de estudo, em detrimento da universalização do ensino público e gratuito, bem como a subtração dos índices orçamentários fixos destinados à educação, assegurados nas Constituições de 1934 e de 1947, cuja efetivação buscou-se realizar por meio do Plano Nacional de Educação de 1962, demonstram o retrocesso que o regime militar impusera ao direito à educação na Constituição de 67 (FÁVERO, 2001). Somente após três décadas, este direito veio a ser declarado como um dever do Estado, promulgado na Emenda Constitucional de 1969 (BRASIL, 1969, art. 176º).

Passados quatorze anos desde a sua publicação, a Emenda Constitucional de 1983 (BRASIL, 1983, Parágrafo único) incluirá o inciso quatro no artigo 176 da Emenda Constitucional de 1969, que terá a seguinte redação: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1969, art. 176º, inc. IV).

Neste período realizar-se-á a primeira reforma do ensino superior, através da Lei 5.540 de 1968, na qual foram estabelecidas as normas para a organização e funcionamento deste nível de ensino, e pela Lei 5.692, promulgada em 1971, decretava-se a reforma do ensino do ensino de Primeiro e Segundo graus (ROMANELLI, 1978), revogada em 1996, com o advento da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.1.7 A Constituição Federal de 1988 – Os direitos humanos e o direito humano à educação

Inserindo-se no contexto específico do estabelecimento do Estado Democrático de Direito, a educação brasileira, como direito público subjetivo, teve suas finalidades definidas na Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado e da família”, voltada para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º).

Esta Constituinte igualmente preconiza a instituição da “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, art. 206º, inciso VI) e a universalização da educação básica, obrigatória e gratuita (BRASIL, 1988, art. 208º, inc. I), sob a tutela dos poderes públicos (União, Estados e Municípios) (BRASIL, 1988, art. 211º, inc. IV), abrangendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Entretanto, segundo Sader,

[...] A principal limitação do novo governo acabou sendo que, apesar de reconstituída a democracia política – e votada uma nova Constituição -, não foi feita nenhuma reforma econômica ou social, que desse um caráter mais profundo à democratização. [...]. A democracia restringiu-se ao plano político-jurídico. (SADER, 2007, p. 79).

Segundo Teixeira (1976), a histórica propensão do poder público brasileiro em solucionar as carências da sua realidade social através da promulgação de leis e declarações oficiais, esvaziadas de uma intervenção efetiva que delas seriam decorrentes, engendrou o notório afastamento entre os direitos assegurados por lei e os direitos concretizados na prática; de acordo com este autor, “Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes.” (TEIXEIRA, 1976, p. 38).

No que concerne especificamente à educação, não faltam elementos analíticos para demonstrar que no Brasil este ainda é um direito a ser efetivado, não obstante sua regulamentação formal. Neste sentido, as Constituições progressas apenas lhe alteraram a forma, ampliando ou reformulando o direito à educação, mas o Estado ainda não conseguiu cumprir plenamente sua obrigação Constitucional.

A expansão da educação não se fez acompanhar de uma melhoria da qualidade do ensino, e a despeito das inúmeras legislações que para este fim foram doravante proclamadas e da execução de inúmeras políticas públicas educacionais, ainda hoje persistem graves indicadores de reprovação, evasão e distorção idade-série dos alunos matriculados no ensino público. Segundo relatório final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a),

[...] da população com mais de sete anos, 11,2% é analfabeto/a, dos/ das quais aproximadamente 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos). Dentre os/as maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e

mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade (IBGE - PNAD 2003). [...]. (BRASIL, 2010a, p. 19).

Considerando que os sujeitos transformam-se em cidadãos apenas quando seus direitos lhes são reconhecidos e respeitados (BOBBIO, 2004), não se pode eludir da questão do direito à educação como indispensável ao desenvolvimento de uma cultura que os garanta, entretanto, “[...] no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época da colonização até os dias atuais”. (DIAS, 2007, p. 443).

Enquanto direito público subjetivo, cumpre, portanto, ao Estado brasileiro prover os meios necessários para assegurar a oferta da educação básica nos termos previstos em Lei: pública, gratuita e universal. Segundo Benevides,

[...] Isto significa que, no caso da educação, o titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. Ele é subjetivo porque é inerente ao seu titular. E como o sujeito deste dever é o Estado, constitui-se num direito público. O direito público subjetivo deixa bem clara a vinculação substantiva e jurídica entre seu titular – a pessoa – e o sujeito do dever – o Estado. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. [...]. (BENEVIDES, 2007, p. 460).

No entanto, a consciência deste direito não se faz espontaneamente. Será justamente por meio da educação que o sujeito se reconhecerá como titular deste e de outros direitos (políticos, sociais, civis, econômicos e culturais), e será através do processo educacional que se preparará para o exercício da cidadania, imprescindível para uma participação mais efetiva na condução dos destinos do seu país, ou seja, “[...] da necessidade de educação para o estabelecimento da difusão de poder, que gera, inevitavelmente, a democracia.” (TEIXEIRA, 1968a, p. 67).

A questão do direito à educação vincula-se, portanto, à questão dos direitos humanos, constituindo-se simultaneamente enquanto um direito humano fundamental e como um meio para acessar outros direitos (RAYO, 2004, p. 164), pois, é precisamente por meio da educação que se pode “[...] avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e no fortalecimento da democracia.” (SILVA,

2010, p. 43); o seu não cumprimento encerra uma violação de direitos. Passados quarenta e três anos da publicação de seu livro *Educação não é Privilégio* (1968a), reconhecemos a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira, ao afirmar que,

Se juntarmos ao vigor do tradicionalismo brasileiro [...], o despreparo da geração hoje dominante no país para a própria ideologia democrática, teremos as duas razões circunstanciais que tornam tão difícil, em nossa atual conjuntura, configurar de forma lúcida e convincente o problema da formação democrática do brasileiro. (TEIXEIRA, 1968a, p. 67).

Considerando que a educação em direitos humanos compreende o ato educativo a partir dos ideais e valores da cidadania, da democracia e em favor da promoção e da defesa destes direitos, sua implementação no âmbito educacional torna-se, portanto, imperiosa para a formação de sujeitos cômicos de seus deveres e dos seus direitos, capazes de exercer competentemente sua cidadania, aptos a reivindicar a efetivação do Estado democrático de direito no Brasil.

2.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Sacavino, apoiando-se em estudo realizado por Monteiro, assinala que no Brasil a educação em direitos humanos percorreu quatro fases de seu processo histórico (MONTEIRO, 2005 *apud* SACAVINO, 2009, p. 188). A primeira delas, ocorrida durante a vigência do período ditatorial, ao longo das décadas de 1960-70, época em que são cerceados os direitos civis e políticos, “[...] ainda não pode ser considerada propriamente como promotora da educação em direitos humanos. Sua preocupação básica era a denúncia e proteção desses direitos, fundamentalmente das vítimas de repressão, tortura e outras violações [...]” (SACAVINO, 2009, p. 189). Ratificando esta análise, afirma Sader que,

[...] no período prévio à ditadura militar, o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. Foi durante a ditadura militar que o tema dos direitos humanos ganhou espaço de destaque. (SADER, 2007, p. 81).

As experiências de educação em direitos humanos são efetuadas nesta fase no âmbito da educação não formal, caracterizadas pela pontualidade de suas ações, majoritariamente realizadas na clandestinidade, baseadas no espontaneísmo e no senso comum. Esta autora

destaca que nesse período, “[...] as organizações da sociedade civil foram as que mais contribuíram [...], com um papel preponderante no processo de resistência e de luta para a reconquista dos direitos civis e políticos.” (SACAVINO, 2009, p. 189).

Na segunda fase identificada por Monteiro, surgem as primeiras ações efetivas de educação em direitos humanos, ocorrida no período compreendido entre o movimento de oposição à ditadura militar e o processo lento e gradual em direção à abertura e à redemocratização ocorrida no Brasil, período marcado pela “[...] preocupação com a construção de uma nova ordem política e uma cidadania ativa profundamente atravessada pelo reconhecimento dos direitos humanos.” (MONTEIRO, 2005 *apud* SACAVINO, 2009, p. 189).

É importante destacar que a participação e representação dos movimentos sociais ensejaram, na década de 80, a luta pela redemocratização no Brasil, desempenhando um papel fundamental na articulação entre o Estado e a sociedade civil através da reivindicação por direitos civis, políticos, e sociais “[...] em que pesem seus limites e ambivalências, a legalidade democrática, negociada e pactuada no correr de mais de um ano de trabalhos constituintes, traz as marcas dessa movimentação social ampla e plural” (PAOLI; TELLES, 2000, p. 109).

A Constituição Brasileira de 1988 se caracteriza como marco regulatório da democracia formal, fundamentada nos princípios da soberania, da cidadania, da dignidade, do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político, incorporando uma agenda universalista de direitos e proteção social. Após sua promulgação, o Brasil passa a ser signatário de importantes tratados nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos e a educação em direitos humanos, que lhe é decorrente, incluída na legislação educacional.

A educação brasileira, como direito público subjetivo, teve suas finalidades definidas nesta Constituinte, abrangendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio; a educação básica é definida neste documento como obrigatória e gratuita (BRASIL, 1988, art. 208º, inc. I), cuja tutela estará sob o encargo dos poderes públicos (União, Estados e Municípios).

Não obstante as décadas subsequentes gozem de um Estado democrático estável, a despeito de sua regulamentação legal, o cenário em que todas essas conquistas adquiriram a forma de direitos encena uma realidade diametralmente oposta à efetivação da cidadania e das garantias civis, segundo Monteiro e Mendonça:

[...] Apesar da grande evolução do Estado brasileiro em relação aos marcos legais que garantem os direitos humanos, ainda persiste o distanciamento entre os dispositivos nacionais e internacionais e a sua efetivação. A gênese desse distanciamento está na formação escravocrata brasileira, perpetuada pela falta de uma educação voltada para a cidadania democrática, no sentido da conscientização das pessoas como portadoras de direitos e deveres. Além disso, os longos períodos de ditadura impostos ao país contribuíram para a fragilidade de nossa democracia, principalmente no que se refere à garantia dos direitos sociais. Assim, a defesa dos direitos humanos, de forma mais ampla, é uma luta muito recente no Brasil. (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008, p. 29).

Em uma sociedade marcada por desigualdades profundas, onde a violência e a violação dos direitos – manifesta em seus mais diversos formatos – configuram-se como a tônica de uma gramática social marcada pela vulnerabilidade e pela precariedade com a qual cumpre os imperativos de eficiência econômica que a globalização e as políticas internacionais neoliberais passam a impor ao mundo capitalista (TORRES, 2004); o advento e a expansão das ONG²⁹ – alinhadas com as políticas neoliberais –, e as dificuldades enfrentadas para obter financiamento, ocasionaram um refluxo nos movimentos sociais na década de 90.

Por outro lado, o recrudescimento das políticas neoliberais favoreceu a aparição de movimentos sociais cujo processo de mobilização estaria majoritariamente circunscrito à pontualidade de reivindicações com objetivos identitários, a partir da incorporação de outras dimensões do pensar e agir social (GOHN, 2007, p. 18), expressa modificações em seus projetos políticos ao incorporarem questões que transbordam as especificidades das carências socioeconômicas (GOHN, 2007, p. 25), protagonizando uma nova etapa no percurso do associativismo brasileiro (GOHN, 2008a, p. 70).

²⁹ “[...] Trata-se da desregulamentação do papel do Estado na economia, e na sociedade como um todo, transferindo responsabilidades do Estado para as “comunidades” organizadas, com a intermediação das ONGs, em trabalhos de parceria entre o público estatal e o público não-estatal e, às vezes, também com a iniciativa privada.” (GOHN, 2008b, p. 309-310).

À medida que os movimentos sociais ganham visibilidade na interlocução pública, buscando minimizar as desigualdades, a violência e a atrofia de um processo de subalternização impostos às suas reivindicações, os movimentos sociais, por meio da construção de novas formas de sociabilidade, produzem uma ressignificação da arena política, conforme PAOLI e TELLES,

[...] não restrita ao ordenamento jurídico do Estado, mas como referências por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas da vida social, por onde discriminações e exclusões se processam. (PAOLI; TELLES, 2000, p. 106).

Os movimentos sociais cuja reivindicação relaciona-se à efetivação dos direitos sociais modernos de igualdade e liberdade, no que concerne a ampliação da participação política e à equidade nas relações de raça, gênero, etnia, orientação sexual, designados como novos movimentos sociais, se contrapõem ao movimento social clássico, cujas demandas estavam inscritas no campo dos direitos sociais tradicionais, em detrimento da ênfase dada ao reconhecimento da diversidade cultural pelos novos movimentos sociais, segundo a compreensão de GOHN (2008b):

[...] Tais movimentos se inseriam numa esfera de novos conflitos sociais, conforme denominação de Melucci (1989), criando um novo paradigma da ação social, nos dizeres de Offe (1988). O denominador comum nas análises dos novos movimentos sociais no Brasil foi a abordagem culturalista, em contraposição à marxista presente com mais força na análise dos movimentos populares. (GOHN, 2008b, p. 284)

Ainda de acordo com Gohn (2008a), a transição ocorrida no seio dos movimentos sociais, cujos pressupostos inscrevem-se na perspectiva do caráter emancipatório da reivindicação dos direitos sociais e o seu impacto no mundo da cultura e no modo de ser da sociedade, configura-se como uma estratégia de resistência cultural (GOHN, 2008a, p. 122). Por conseguinte, o discurso da equidade, vocalizado pelos movimentos sociais, estabelece que o reconhecimento de sujeitos de direitos seja pressuposto fundamental para o estabelecimento de uma sociedade democrática. Em consonância com Sacavino,

[...] a luta ‘pelo direito a ter direitos’ (Hannah Arendt) dos movimentos sociais se revelou uma luta política contra uma cultura difusa do autoritarismo social, estabelecendo as bases para que vários movimentos estabelecessem conexão entre cultura e política como constitutivas de sua ação coletiva. Essa conexão constitui um elemento fundamental para o estabelecimento de um campo comum de articulação

entre os diferentes movimentos, como os étnicos, de mulheres, de homossexuais, ecológicos, de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, pela reforma agrária, na busca de relações mais igualitárias em todos os níveis, ajudando a demarcar uma visão mais ampliada de democracia [...]. (SACAVINO, 2009, p. 184).

No entanto, a resolução de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos), é, todavia, social e histórica (TRINDADE, 2002); considerando que o processo de violação dos direitos humanos atinge principalmente os grupos sociais vulneráveis, “[...] Indaga-se: qual o horizonte das lutas geracionais, sociais, das mulheres, dos afrodescendentes, e muitas outras, da perspectiva dos Direitos Humanos?” (GOHN, 2008a, p. 122). Assim, de acordo com Piovesan,

A partir da extensão da titularidade de direitos, há o alargamento do próprio conceito de sujeito de direito, que passou a abranger, além do indivíduo, as entidades de classe, as organizações sindicais, os grupos vulneráveis e a própria humanidade. Esse processo implicou ainda a especificação do sujeito de direito, tendo em vista que, ao lado do sujeito genérico e abstrato, delinea-se o sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações. Isto é, do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérico e abstratamente considerado, mas ao indivíduo ‘especificado’, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. (PIOVESAN, 2009, p. 185).

As lutas engendradas pelos movimentos sociais por direitos e contra a injustiça e a tirania, demandaram da sociedade brasileira a constituição de uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas aos direitos humanos, ao mesmo tempo, as situe entre suas prioridades e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da constituição de sujeitos de direitos, pois, “[...] Não se trata apenas e tão somente de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação.” (SCHILLING, 2008, p. 273). Neste sentido, afirma Sacavino que:

[...] os diferentes grupos partiam da forte convicção militante de que era necessário construir a partir do cotidiano uma cultura dos direitos humanos, afetar as mentalidades em profundidade e criar novas práticas sociais para viabilizar a construção da democracia no país. Nesse sentido, o papel da educação era visto como fundamental [...]. (SACAVINO, 2009, p. 192).

A terceira fase do desenvolvimento da educação em direitos humanos no país ocorrida na década de 1990 protagonizou o processo de expansão da educação em direitos humanos, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH)³⁰, vinculada ao Ministério da Justiça (MJ), que se configura como importante indutor e articulador de políticas públicas no âmbito dos direitos humanos. Segundo Candau (CANDAU, 2000 *apud* SCAVINO, 2009, p. 193), este período inaugura a incorporação de órgãos do Governo Federal na execução de ações de promoção e defesa de direitos humanos no país, sobretudo, no que concerne ao oferecimento de “[...] formação dos militantes, promotores e educadores/as de direitos humanos, [...] em níveis e instâncias variadas da sociedade [...]” (SCAVINO, 2009, p. 193). Scavino caracteriza esta década pela existência de

[...] dois movimentos que se entrelaçam em algumas iniciativas. O primeiro se situa na perspectiva da continuidade e ampliação do realizado na década anterior; o segundo se especifica pela incorporação de novos atores, particularmente do Governo Federal [...]. é possível afirmar que, depois de uma pequena etapa de dispersão e falta de possibilidade de maior comunicação, os principais atores da década de 80 começam a tentar se rearticular. (Idem).

2.3 OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ainda na década de 90 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que define a educação como “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, art. 2º). Este documento estabelece como princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma de Lei e das legislações dos Sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 3º, inc. VIII), dispondo que à Educação Básica compete “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, art. 22º).

Após a LDB foram lançados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de “[...] atender ao preceito Constitucional de oferecer uma proposta de

³⁰ Decreto nº 2.193, de 7 de abril de 1997.

reorientação curricular para a Educação Básica às Secretarias de Educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa dos diferentes Estados e Municípios brasileiros.” (SILVA, 2000, p. 59). Este documento acolhe a determinação da LDB, que preconiza que “os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão [...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996, art. 27º, inc. I).

Os PCN estruturam as disciplinas do ensino fundamental e médio ao tempo em que sugere que sejam incorporadas nas propostas educacionais problemáticas sociais, sob a forma de Temas Transversais, não como disciplinas, mas como assuntos necessários à formação de cidadãos e cidadãs, “[...] transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. [...]” (BRASIL, 1997, p. 44).

Estes temas, “[...] eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. [...]” (Idem), obedecem à seguinte divisão: Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

De acordo com este documento, a transversalidade pressupõe um “[...] compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.” (BRASIL, 1997, p. 45). Segundo Sacavino,

Estes temas são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução, na escola, das demandas da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de ‘dignidade da pessoa humana’, que implica o respeito aos direitos humanos; ‘igualdade de direitos’, que supõe o princípio de equidade; ‘participação’ como princípio democrático; e ‘corresponsabilidade pela vida social’, que implica parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. (SACAVINO, 2009, p. 195).

Estes documentos consolidam – do ponto de vista normativo – a promoção de uma educação orientada pelos princípios éticos proclamados pelos direitos humanos, pois “[...] O que se tem definido é que no Ensino Fundamental e Médio essa temática não deve se limitar a uma disciplina, mas permear os conteúdos daquelas que formam o currículo escolar e deve ser uma diretriz do projeto político-pedagógico da escola.” (SILVA, 2000, p. 60); entretanto, conforme acentua Silva,

[...] o processo de elaboração dos PCNs foi objeto de muitas críticas no meio acadêmico, principalmente por não ter incorporado as diferentes experiências curriculares já realizadas e as que estavam em curso no país, bem como o conhecimento acumulado nas instâncias de pesquisa na área de currículo. Além disso, os educadores não tiveram uma participação orgânica e sistemática durante o processo de sua elaboração. 500 educadores foram convidados pelo MEC a participar da elaboração dos PCNs na condição de avaliadores dos documentos e em alguns Seminários pontuais. No entanto, sabemos que essa dinâmica não garante a construção coletiva e democrática da elaboração de uma proposta de política educacional para ser implantada em âmbito nacional. Não é através da junção das partes que se pode assegurar a democratização do processo. É necessário garantir uma dinâmica que possibilite a discussão e o confronto de ideias, de concepções e de posições entre os sujeitos atores do projeto. (SILVA, 2000, p. 60).

Não obstante os esforços envidados pelo Ministério da Educação (MEC), “[...] provavelmente sem paralelos nas políticas públicas de educação progressistas, os avanços na criação de uma cultura comprometida com o núcleo ético dos direitos humanos são, na melhor das hipóteses, muito tímidos” (CARVALHO, 2008, p. 255); neste sentido, os dados da pesquisa realizada por Silva revelam que, mesmo tendo admitido o recebimento dos PCNs diretamente do MEC, os professores não os utilizavam em sua prática pedagógica, alegando “falta de tempo” e a inexistência de ações promovidas pela “Secretaria/Escola” com vistas a subsidiar o seu uso (SILVA, 2000). Deste modo, conclui Silva que,

[...] Esses dados nos permitem inferir que o comportamento dos professores, possivelmente, é uma resposta ao processo de elaboração dos PCNs, o qual eliminou a participação dos principais atores, pois sabemos que estes são os agentes mediadores entre as políticas educacionais e a sua efetivação no âmbito da escola, razão pela qual é imprescindível a sua participação na elaboração das propostas educacionais. (SILVA, 2000, p. 61).

Nesta perspectiva, as políticas públicas educacionais e as concepções pedagógicas inventariadas na atualidade tem enfatizado o exercício da docência como determinante para a melhoria da qualidade da educação, por compreenderem que o professor é o principal

responsável pela conversão das políticas, programas e projetos educacionais em ato pedagógico, efetivando-os ou não (FALSARELLA, 2004).

No decurso da promulgação da década da educação em direitos humanos (1995-2005), prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), os governos signatários foram convocados a constituir comitês nacionais de educação em direitos humanos, responsáveis pela construção dos planos nacionais, na perspectiva da efetividade e sustentabilidade de suas ações. São objetivos do PMEDH:

- a) Contribuir para formar uma cultura de direitos humanos; b) Promover o entendimento comum, sobre a base dos instrumentos internacionais, dos princípios e metodologias básicos para a educação em direitos humanos; c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas sob a responsabilidade de todos os agentes pertinentes; e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis; f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, dando em relevo as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar práticas novas. (ONU; UNESCO, 2006, Primeira Etapa, p. 15, tradução nossa).

Confirmando a adesão do Estado brasileiro ao preconizado na Declaração de Viena (1993), o Brasil lançou, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), contendo as diretrizes para atuação do Poder Público no âmbito dos direitos humanos, cujo epicentro era a garantia dos direitos civis e políticos; relançado em 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) outorga as demandas dos movimentos sociais, contemplando os direitos econômicos, sociais e culturais.

Atualizado em 2010, a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) reúne as resoluções aprovadas nas conferências territoriais, estaduais e nacionais, realizadas desde 2003, pelo Governo Federal, em articulação com os governos municipais, estaduais, os movimentos sociais e a sociedade civil, nos 27 estados da Federação; o propósito destas conferências consistia em conceber políticas públicas em diversas áreas temáticas, tais como: direitos humanos, segurança pública, educação, saúde, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos e meio ambiente (BRASIL, 2010a).

O PNDH – 3 estabelece um conjunto de diretrizes – cuja responsabilidade de sua execução recai sobre os órgãos diretamente subordinados ao Governo Federal –, articuladas pelos seguintes eixos de atuação: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2010a). No eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, o PNDH - 3 recomenda que sejam realizadas as seguintes diretrizes:

Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanos; fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos; promoção da educação em direitos humanos no serviço público; garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos. (BRASIL, 2010a, p. 154-166).

Para fins de contextualização, o Governo Federal convocou, em 2010, a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE)³¹, reunindo representantes dos 27 estados brasileiros, tendo como temática “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Esta Conferência aprovou diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, com o objetivo de se constituir como subsídio para a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), atualmente em fase de elaboração (BRASIL, 2010b). O documento final da CONAE prevê diretrizes para a educação em direitos humanos, assim formuladas:

a) Ampliar a formação continuada dos/das profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de direitos humanos (onde houver), visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. b) Estimular a criação e o fortalecimento de comitês estaduais e municipais, núcleos de estudos e pesquisas sobre a educação em direitos humanos por meio do financiamento de projetos, de formação continuada e produção de materiais didáticos e paradidáticos na área. c) Introduzir as temáticas de direitos humanos nos currículos da pedagogia e das licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional

³¹ A convocação desta Conferência consiste em verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à garantia da educação como bem público e direito social, através de inúmeros debates realizados em todos os estados da Federação com os movimentos sociais, com a sociedade civil organizada e com os poderes públicos.

e social dos/das futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino e aprendizagem, na perspectiva da proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos. d) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares [...]. e) Assegurar a inserção das temáticas da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos da escola, e no novo modelo de gestão e avaliação. (BRASIL, 2010b, p. 162-163).

Reconhecendo que o processo educativo tem reflexos diretos sobre os indivíduos que pretende formar, na medida em que difunde valores, ideais e concepções do homem e da sociedade, o eixo “Educação e Cultura em Direitos Humanos³²” é definido no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) como prioritário. Neste eixo, se constitui como tarefa primordial da educação em direitos humanos efetivar os princípios e as diretrizes contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), promover processos educativos para a formação de uma cultura pautada no respeito aos direitos humanos, no reconhecimento das diferenças e na construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2010a).

Confirmando a adesão do Estado brasileiro ao Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, em 2003, o Governo Federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e do Ministério da Educação (MEC), institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos³³, instância responsável por formular políticas públicas de educação em direitos humanos com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi oficialmente lançada em 2006, após ser submetida à apreciação da sociedade civil organizada³⁴, passando a constituir-se como marco legal da educação em direitos humanos no Brasil.

³² Os eixos orientadores estabelecidos no Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 obedecem à seguinte divisão, a saber: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade. (BRASIL, 2010a, p. 9-10).

³³ Através da Portaria nº 98/09 de julho de 2003.

³⁴ A apresentação do Plano Nacional de Educação em direitos humanos – PNEDH, assinada pelo Secretário Especial de Direitos Humanos, Paulo Vannuchi, pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad e pelo Ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, destaca a participação da sociedade civil organizada na construção do PNEDH e reafirma que as diretrizes estabelecidas neste documento devem se configurar enquanto política de Estado (BRASIL, 2009a).

Promulgado com o propósito de empreender políticas públicas de educação em direitos humanos (BRASIL, 2009a, p. 24), o PNEDH incorpora a política instituída no Programa Nacional de Direitos Humanos, cujas versões de 1996, 2002 e 2010, delinearam um conjunto de ações programáticas destinadas à garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Importante ressaltar que no campo das políticas públicas de Estado, o PNEDH estabelece as questões relativas aos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora, em cujo âmbito foi proposto um conjunto de ações programáticas articuladas pelos seguintes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

Estes eixos contemplam princípios e diretrizes que norteiam a transversalidade das ações, dos programas e dos projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos nas políticas públicas do poder executivo (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros) (BRASIL, 2009a, p. 26), incorporando em seu bojo todos os dispositivos e esforços envidados, nacionais e internacionais, para a consolidação de uma cultura dos direitos humanos no Brasil³⁵ (BRASIL, 2009a, 67-76).

Para efetivação de sua política programática, o PNEDH recomenda algumas linhas gerais de ação com vistas a alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a cultura e a comunicação, como instrumentos necessários ao pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais que abarcam desde o desenvolvimento normativo e institucional até a formação de profissionais (como conferências e debates, cursos de formação continuada e cursos de pós-graduação *lato-sensu*).

No PNEDH, a educação em direitos humanos compreende processos de educação formal e não formal com vistas à formação de uma cultura de respeito à dignidade dos seres humanos “[...] através da promoção da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Trata-se de uma educação

³⁵ Integra o PNEDH todos os documentos que subsidiaram a construção dos programas, projetos e ações na área de educação em direitos humanos (extraídos de convenções, conferências, declarações (nacionais e internacionais), etc.), a Constituição Brasileira, todas as Conferências nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos e as principais comissões, comitês e conselhos gestores de direitos (BRASIL, 2009a).

permanente, continuada e global.” (VIVALDO, 2009, p. 10); de igual modo, além do exercício e desenvolvimento desses valores, este aprendizado deve propiciar a formação de sujeitos de direitos, aptos ao efetivo exercício da cidadania.

Adotamos nesta investigação o conceito de educação em direitos humanos tal como desenvolvido no PNEDH:

[...] Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2009a, p. 25).

De acordo com essa concepção, a educação em direitos humanos deve propiciar o conhecimento destes direitos e de suas garantias no curso da evolução social e histórica da sociedade, bem como dos instrumentos nacionais e internacionais que outorgam sua concretização. Ademais, os conteúdos devem estar comprometidos com a revisão de valores, atitudes e comportamentos, capazes de formar os sujeitos para o exercício competente da cidadania.

O tema da educação em direitos humanos reivindica, portanto, uma perspectiva mais ampliada do que significa educar; por esta razão, deve ser permanente e global, pois integral e ininterrupto é o processo de produção e revisão dos conhecimentos e dos valores inerentes à educação em direitos humanos. Segundo Benevides,

Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2007, p. 347).

No eixo Educação Básica, o Plano destaca a “[...] necessidade de concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.” (BRASIL, 2009a, p. 32). Portanto, trata-se de pensar o educar na perspectiva da promoção da equidade e da formação de sujeitos de direito, sendo a escola o *locus*, onde a educação em direitos humanos deve se instalar para formação da cidadania. Reconhecemos que “[...] Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...]” (BRASIL, 2009a, p. 31).

Como fundamento desses princípios está expresso no Plano a importância conferida à formação docente, sobretudo, no eixo Educação Básica, segundo o qual “[...] a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear [...] a formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2009a, p. 32), com o objetivo de introduzir, nos diferentes contextos educacionais, a cultura dos direitos humanos. Segundo Monteiro e Mendonça

No campo das ações de capacitação em educação em direitos humanos, inúmeras experiências desenvolvidas por organizações da sociedade civil, dos sistemas estaduais e municipais de educação e das universidades têm possibilitado a contabilização de centenas de milhares de pessoas que experimentaram algum tipo de processo de formação continuada, tornando-se muitas delas multiplicadoras. (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008, p. 31).

Deste modo, a implementação de políticas de ações formativas de educação em direitos humanos tem como objetivo primordial ensejar uma revisão dos valores e das práticas sociais, compreendendo o ato formativo a partir dos pressupostos de uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania, da democracia e em favor (da promoção, da proteção e da defesa) destes direitos.

Na perspectiva supracitada, a formação assume um lugar estratégico no âmbito da política de educação em direitos humanos, porque articula as relações entre o currículo e as práticas pedagógicas dos professores, visto que é através da formação docente que os currículos dos inúmeros cursos destinados a essa finalidade são construídos e é na prática pedagógica docente que o currículo se materializa.

Na Bahia, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH)³⁶, oficialmente lançado em 2010, é concebido a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em parceria com grupos de ativistas de direitos humanos existentes no estado (com experiência nos eixos de atuação³⁷ estabelecidos no PNEDH); seu propósito é sistematizar as diretrizes de uma política de educação em direitos humanos que atendesse às especificidades da sociedade civil baiana, alinhada às diretrizes e concepções preconizadas no PNEDH (BAHIA, 2010b).

No eixo Educação Básica, o PEEDH estimula desde a promoção de ações e projetos de combate à intolerância e discriminação até a formação em direitos humanos de professores, com vistas ao estabelecimento de uma cultura escolar inclusiva e refratária às violações do princípio da alteridade (BAHIA, 2010b).

A quarta fase de implementação da educação em direitos humanos, cujo acontecimento se dá nos anos 2000, caracteriza-se pela profissionalização e valorização da educação em direitos humanos. Segundo Sacavino, a principal característica dessa fase consiste na “[...] dificuldade de se fazer um recorte, uma delimitação clara entre as iniciativas da sociedade civil e as governamentais. Esse período se configura mais pelas ações conjuntas, as parcerias e as associações entre ambas as esferas.” (SACAVINO, 2009, P. 199), entretanto,

Apesar de todos os avanços realizados no tema da educação em/para os direitos humanos, tanto por parte das políticas públicas como pela sociedade civil organizada, estes continuam sendo frágeis, tanto do ponto de vista de provocar uma mudança de mentalidades centrada na construção de uma cultura impregnada pelos direitos humanos quanto pela abrangência do próprio trabalho, que ainda atinge somente alguns segmentos da população, por mais estratégicos que possam ser considerados. (SACAVINO, 2009, P. 202).

A despeito dessa constatação, as questões relacionadas à implementação da educação em direitos humanos tem assumido um lugar de destaque no Brasil, tanto no âmbito da

³⁶ Através do Decreto nº 11.994 de 2010, o Governo do Estado da Bahia institui o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH), instância responsável por conceber, difundir, acompanhar e avaliar políticas públicas de educação em direitos humanos em âmbito estadual, a partir do PNEDH. Importante ressaltar que sua elaboração foi coordenada pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia (SJCDH), em articulação com as Secretarias de Educação (SEC), e de Segurança Pública (SSP) (BAHIA, 2010a).

³⁷ Os eixos estabelecidos no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) obedecem à mesma divisão do PNEDH, a saber: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia (BAHIA, 2010b, p. 18).

concepção de políticas públicas, como por parte dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil. Nesta perspectiva, assinala Sacavino que nesta década proliferam ações voltadas para a “construção de uma cultura dos direitos humanos” (Idem) nos âmbitos da educação formal e não formal realizadas em articulação com diversas ONG e com os poderes públicos.

A crescente parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais em torno do debate da educação em direitos humanos no país faz com que a implementação de ações com vistas à promoção do direito à igualdade, do combate à discriminação e a promoção da igualdade, encontre respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Estatuto da Igualdade Racial (2003), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004) e no Programa Brasil sem Homofobia (2004) (BRASIL, 2007, p. 22).

Estes instrumentos consolidam, na perspectiva de sua regulamentação legal, as reivindicações vocalizadas por inúmeros movimentos sociais e amplos setores da sociedade civil organizada, no que concerne à concepção de diretrizes e políticas públicas para atendimento de suas demandas; baseadas em categorizações relativas ao gênero, etnia, raça, diversidade de orientação sexual, estes documentos inauguram o reconhecimento formal, por parte do Estado brasileiro, do “processo de especificação do sujeito de direito” (PIOVESAN, 2009, p. 327). Neste sentido, afirma Touraine,

[...] essa noção individualista e universalista se vê ultrapassada pelas mobilizações de massa. Isso nos obriga, depois de um século dominado pelos regimes autoritários ou totalitários e pelas assim chamadas democracias populares, revolucionárias ou nacionais, a dar uma expressão diferente à ideia dos direitos humanos, que devem tornar-se o direito à individuação concreta, e não mais apenas o de pertencer a uma humanidade abstrata. (TOURAINÉ, 2003, p. 289).

Nesse processo, o reconhecimento do outro como sujeito de direito deixa de ser compreendido desde uma perspectiva geral e abstrata, para ser concebido na concretude de suas especificidades, pois, “[...] cabe ao Estado instituir políticas públicas que introduzam um tratamento diferenciado e especial aos grupos sociais que [...] sofram forte padrão discriminatório.” (PIOVESAN, 2009, p. 333). Nesta perspectiva, afirma Sacavino que,

[...] desde o ponto de vista da construção democrática, em nível governamental é importante gerar e direcionar políticas e ações que favoreçam processos de empoderamento em determinadas direções ou orientados a grupos específicos, como por exemplo, as políticas de ação afirmativa em relação a determinados grupos, como a política de cotas para garantir o acesso à população negra à universidade, promovidas em vários países e as políticas de igualdade de gênero. (SACAVINO, 2003, p. 47).

A noção de empoderamento, originalmente concebida no âmbito dos estudos de gênero, passou a ser também compreendido como o processo pelo qual grupos historicamente subalternizados, adquirem maior possibilidade de exercer influência nas deliberações e nos processos coletivos. Segundo Sacavino e Candau,

[...] O ‘empoderamento’ começa por libertar [...] o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. [...] tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 81-82).

Ser sujeito de direitos pressupõe, portanto, a afirmação no cotidiano do princípio de igualdade de direitos e deveres estabelecidos na esfera política, por meio da igualdade perante a lei e do sufrágio universal (SACAVINO, 2003). Nesta perspectiva, quando se trata da construção de um projeto de sociedade baseado no princípio da igualdade de direitos, a problemática em torno da vigência do regime democrático torna-se particularmente significativa, pois, “[...] sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem a democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos, entre os grupos e entre as grandes coletividades [...]” (BOBBIO, 2004, p. 203).

Em consonância com esta perspectiva, afirma Touraine (2003), a democracia moderna possui como fundamento os princípios da liberdade, igualdade e soberania popular (que este autor concebe como sinônima de cidadania), articulada às exigências decorrentes dos direitos humanos, por restringirem o poder arbitrário do Estado; neste sentido, a democracia pressupõe, como condição para sua realização, o reconhecimento da pluralidade de interesses e o oferecimento das condições necessárias à participação social dos sujeitos “na formação das leis e das regras da vida coletiva” (TOURAINÉ, 2003, p. 280). Nesta perspectiva, a

democracia é compreendida como um regime balizado pela soberania popular subordinado ao respeito aos direitos humanos.

Deste modo, o exercício da cidadania está atrelado ao discernimento e a consciência que possui o indivíduo acerca dos direitos e deveres que lhes são imputados, dos meios necessários à sua consecução e do campo de possibilidades que a sociedade oferece à sua efetivação (SILVA, 2000). Para tanto, a conquista da cidadania reivindica que estejam assegurados os três elementos indispensáveis à realização da democracia: a liberdade, a igualdade e o acesso de todos ao conjunto dos direitos conquistados ao longo da história.

De acordo com esta perspectiva, o pleno estabelecimento da democracia implica, invariavelmente, no empoderamento dos movimentos sociais e da sociedade civil, em suas reivindicações em prol de uma sociedade mais inclusiva, condição de possibilidade da vigência e igualdade dos direitos e da cidadania. Segundo Touraine,

A democracia tem, portanto, como objetivos principais, em primeiro lugar, diminuir as distâncias sociais, o que supõe reforçar o controle social e político da economia; em segundo lugar, garantir o respeito à diversidade cultural e à igualdade dos direitos cívicos e sociais para todos; e enfim, em terceiro lugar, levar em consideração as reivindicações daqueles que não devem ser reduzidos ao estado de consumidores de assistência médica, de educação ou informação. [...]. (TOURAINÉ, 2003, p. 298).

Donde se depreende que os ideais emancipatórios dos direitos humanos e o exercício da cidadania encontram-se seriamente comprometidos na perspectiva das mudanças em curso na contemporaneidade, pois, “[...] Basta desaparecer a liberdade das instituições ou o sistema político não ser mais capaz de responder à demanda social de igualdade e equidade, e a democracia entra em crise.” (TOURAINÉ, 2003, p. 276).

As transformações provocadas pela globalização e, fundamentalmente, pelas mudanças no sistema capitalista e sua repercussão na sociedade e no mundo do trabalho (TOURAINÉ, 2009), caracterizam, para Sader (2007), a quarta fase da educação em direitos humanos em nosso país, por este autor definida pela “hegemonia neoliberal”. Para Sader,

[...] Como o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos, este tema ganhou preeminência na luta política – o dos direitos sociais. Um modelo que

privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monolíticas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas. (SADER, 2007, p. 80).

Outrora considerados assuntos públicos, a subordinação dos direitos sociais à esfera do mercado os converte em valores individualistas sobre os quais se exime de responsabilidade o Estado neoliberal, intensificando, desse modo, a polarização social, gerando, por seu turno, diversas formas de exclusão (SACAVINO, 2003, p. 37-38). A ascendência do mercado na organização social e política, desde a perspectiva da ênfase social nos direitos, tem provocado uma gradual “privatização da cidadania” (SACAVINO, 2003, p. 40), pois, “[...] Se o Estado, [...] deixa de garanti-los para todos os cidadãos, a maior parte dos direitos passa à esfera do mercado e do privado, com a clara e triste consequência de que alguns os podem comprar e outros não têm acesso a eles, por exemplo, à saúde, à educação, etc.” (Idem).

Premido pela hegemonia do mercado e pelas políticas neoliberais, o sistema educativo prioriza a formação de sujeitos aptos ao mercado de trabalho, reduzindo a educação à função preparatória de mão de obra qualificada para atendimento das necessidades do sistema produtivo. Segundo Sacavino, “[...] A educação fica, assim, reduzida a uma finalidade fundamentalmente econômica, de capacitar o ‘capital humano’ [...], formar empreendedores e consumidores. Essa é a visão que [...] vem formando as políticas educativas de caráter neoliberal.” (SACAVINO, 2009, p. 258), subtraindo sua característica indispensável de formação para a cidadania, na perspectiva da formação de sujeitos de direitos. Segundo Sacavino e Candau,

Sociedades altamente discriminatórias e excludentes no nível político, social e econômico como as que vivemos atualmente na América Latina, reforçadas pela dureza da implementação das políticas neoliberais, se transformam cada vez mais em ambientes complexos para o desenvolvimento e aprofundamento da democracia. Na realidade, a democracia no continente são, como alguns autores denominam, democracias de baixa intensidade ou delegativas. Elas estão centradas quase exclusivamente na repetição periódica das eleições de acordo com o estabelecido na constituição de cada país, sem nenhum outro traço democrático na vida cotidiana da população e com uma cidadania [...] quase praticamente inexistente, especialmente no que se refere ao exercício dos direitos sociais e econômicos. (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 77-78).

O exercício da cidadania está atrelado à participação na vida pública, o que reclama a afirmação dos direitos fundamentais dos sujeitos; constitui-se, portanto, como tarefa primordial da atividade pedagógica promover processos educativos para a formação de sujeitos de direitos (em nível individual e coletivo) e de uma cultura pautada na compreensão de que o reconhecimento e o respeito aos direitos humanos representam a possibilidade de vigência do estado democrático e de mudanças sociais.

Assim, desde a questão fundamental do direito à educação até as mais diversas questões como desigualdade, violência, discriminação, entre outros, faz-se necessário reconhecer e transformar a realidade escolar para que ela se configure como um espaço decisivo para “[...] consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais [...]” (TOURAINÉ, 2003, p. 339).

Com vistas ao desenvolvimento dessas aptidões, cumpre destacar que a educação em direitos humanos não é simplesmente transmitir informação, mas promover uma educação comprometida com a construção de uma cultura de respeito à dignidade e aos direitos dos sujeitos. Ao mesmo tempo, deve propiciar o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à equidade, onde as diferenças não sejam apenas toleradas, mas que da interação entre elas surja algo inovador, instaurador de novas práticas e de novos modos de vida, pois,

[...] Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se devem perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente. (ARAÚJO, 2002, p. 35).

Entretanto, no âmbito educacional, considerando a realidade sociocultural em que estamos inseridos, o reconhecimento pedagógico e político em torno das políticas de educação em direitos humanos, mostra-se uma atividade repleta de complexidades produzindo uma tensão marcada “[...] pela preocupação com a articulação dos aspectos políticos e dos aspectos mais propriamente acadêmicos implicados nessa formação e sua incorporação na prática docente dos professores.” (MOREIRA, 2006, p. 82).

Apesar do reconhecimento formal, existe um enorme distanciamento “[...] entre os marcos jurídicos de proteção e promoção dos direitos humanos e a contínua e permanente realidade de violações aos direitos humanos [...]” (SACAVINO, 2009, p. 196) da maioria da população brasileira. Nesta perspectiva, afirma Sacavino que,

No Brasil, [...] a educação em/para os direitos humanos é assumida somente nesta última década. Essa temática vem acompanhada por todo o trabalho prévio e as políticas em relação aos direitos humanos que foram criando uma arquitetura normativa, primeiro através da Constituição de 1988 e, posteriormente, pelos Programas Nacionais de Direitos Humanos e suas decorrências, até chegar ao atual Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Esse processo permite afirmar que existe no país um arcabouço normativo que pode ser identificado como um dos mais avançados. Essa realidade tem permitido implementar uma série de políticas públicas, mas ainda se está longe de poder afirmar que a educação em / para os direitos humanos se converteu numa mediação importante para a construção democrática. (SACAVINO, 2009, p. 253-254).

Atualmente, as atividades realizadas no âmbito da educação em direitos humanos não têm sido acompanhadas de uma mudança significativa do ambiente educacional, no que diz respeito ao seu alcance efetivo na prática docente; neste sentido, afirma Carvalho que,

[...] Ora apontam-se deficiências na formação de professores, ora a ausência de material didático adequado, ora a persistência de uma cultura escolar pouco aberta a inovações curriculares ou à renovação de práticas docentes. Mesmo reconhecendo a necessidade de investigação desses fatores internos ao campo pedagógico, os esforços destas reflexões se voltarão para outro aspecto que, embora não tenha sua origem na cultura das instituições escolares, as tem afetado de forma intensa. (CARVALHO, 2008, p. 255, 256).

Recente pesquisa sobre o impacto do preconceito na aprendizagem escolar³⁸ por meio das notas médias na avaliação da Prova Brasil, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), através de convênio firmado com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³⁹ (INEP), verificou, por intermédio de um teste piloto aplicado em uma amostra de 12 escolas públicas localizadas em cinco estados brasileiros⁴⁰, atitudes, crenças e valores que indicam que o preconceito está presente no ambiente das escolas públicas brasileiras, em áreas temáticas pertencentes, em sua maioria, às questões

³⁸ Disponível em <<http://nordestinospaulistanos.wordpress.com/2009/06/17/pense-num-dever-de-valor/>>.

³⁹ Convênio nº 35/2008, celebrado em junho de 2008.

⁴⁰ “O teste piloto foi aplicado em uma amostra de 12 escolas públicas localizadas em cinco estados brasileiros, a saber: Norte (Pará); Nordeste (Bahia); Centro-Oeste (Goiás); Sudeste (São Paulo); Sul (Rio Grande do Sul). A seleção dessas escolas foi feita pela equipe técnica da FIPE, conforme plano de trabalho aprovado pelo MEC/INEP.” (MAZZON, 2009, p. 12).

relacionadas aos direitos humanos, tais como: étnicorracial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com deficiência e socioeconômicas (MAZZON, 2009).

Os resultados apontam que as escolas que apresentaram os indicadores que mensuram, nesta pesquisa, os níveis de preconceito mais elevados, apresentaram médias menores nas avaliações da Prova Brasil⁴¹. Neste contexto, a escola, através dos atores envolvidos na ação educativa, se configura como um espaço em que se verificam sistematicamente violações dos direitos humanos de seus membros participantes (Idem).

Esta pesquisa revelou que no Brasil, o processo de escolarização faz discriminações, cujo impacto na aprendizagem desencadeia um baixo rendimento escolar, demonstrando que “[...] a distribuição do conhecimento na escola não é igualitária [...] ainda que estudem em uma mesma sala de aula, com os mesmos professores [...]” (LOPES, 2006, p. 75). Neste sentido, afirma Sousa que,

Mais do que refletir um profundo processo de desigualdade de oportunidades e de um baixo nível de qualidade em educação, esses dados revelam um quadro perverso: o processo de escolarização faz discriminações. O sucesso e/ou fracasso escolar estão permeados pela classe social, pela região do país, pelo local de residência e pela cor de pele do aluno e da aluna. Os pobres, os moradores da periferia e da zona rural, os nordestinos e os negros são furtados em sua dignidade e em sua cidadania, por uma sociedade – e a escola aí inserida – que ainda não sabe respeitar, valorizar e trabalhar a diferença. (SOUZA, 2003, p. 107).

A adoção de medidas de enfrentamento dos preconceitos e padrões discriminatórios reivindica uma reavaliação positiva das identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas no âmbito educacional, com o intuito de assegurar a valorização da diversidade cultural; há, portanto, a necessidade de trabalhar os preconceitos e estereótipos expressos pelos professores com vistas a orientar sua prática pedagógica para o respeito à dignidade da pessoa humana, haja vista que a garantia da igualdade, da diferença e do reconhecimento de identidades é condição para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, pressuposto e condição do ato educativo.

⁴¹ A Prova Brasil compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica através de parceria entre o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A partir do exposto, faz-se necessário, para atender aos pressupostos da educação em direitos humanos, estimular as instâncias governamentais no sentido de produzir materiais educativos específicos para a abordagem da educação em direitos humanos, articular a transversalidade desta temática no currículo das unidades escolares, oferecer cursos de formação continuada para os professores, para comprometer a práxis docente para o efetivo desenvolvimento do exercício da cidadania, para que se produza algum tipo de repercussão na prática docente, e conseqüentemente, na vida de todos que nela estudam e trabalham.

Alguns passos nesta direção tem sido dados: ações governamentais pulverizadas em todo o território brasileiro no sentido de promover a educação em direitos humanos no ambiente educacional são cada vez mais frequentes, embora estejam ainda muito aquém do atendimento de um quantitativo significativo de professores e escolas.

Cumpre-nos salientar, portanto, a complexidade desta tarefa, visto que “[...] é importante considerar na educação formal, na escola, não só as diferentes dimensões que configuram o cotidiano escolar – os conteúdos e saberes, a organização, a distribuição do poder, o espaço –, como também, os diferentes sujeitos envolvidos [...]” (SACAVINO, 2008, p. 119). Assim, todo o concernente à educação em direitos humanos deveria considerar as representações e os saberes produzidos também pelos professores, caso contrário, terminam por refletir um descompasso entre o que é previsto e determinado sob o ponto de vista normativo e o que de fato ocorre na prática docente, comprometendo, desse modo, a incorporação dos seus pressupostos (SACAVINO; CANDAU, 2008).

Partimos do pressuposto de que a escola, ao tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à dominação e opressão, também pode se constituir como um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de práticas de respeito aos direitos humanos, e assim fazendo, estará contribuindo para o aprimoramento da democracia, para o aprendizado da convivência entre os diferentes, para o respeito à alteridade, em suma: para o livre exercício da cidadania.

3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Considerando que o processo de formação é capital ao desenvolvimento profissional do professor e à implementação de mudanças de ampla penetração no âmbito educacional, as questões relativas à formação de professores vêm assumindo um lugar de destaque no contexto das reformas educacionais e na formulação de políticas públicas. Segundo Imbernón,

Todas as reformas educacionais resultam sempre em um debate sobre a formação dos professores, seja esta inicial ou continuada, já que se parte do princípio elementar de que não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos de formação dos professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 108).

No âmbito das políticas públicas, cumpre-nos destacar que em 2009 é promulgada pelo Ministério da Educação (MEC), com intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁴², com o objetivo de fomentar programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação vinculados às redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre os poderes públicos (União, Estados e Municípios).

Este documento visa cumprir o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que instituiu que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, art. 87º, inc. IV).

Neste sentido, a LDB preconiza que a formação de profissionais da educação deve “[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, art. 61º), garantindo formalmente que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, art. 62º).

⁴² Através do Decreto Presidencial nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

No que concerne à formação continuada, a LDB estabelece à competência das Instituições de Ensino Superior a oferta de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, art. 63º, inc. III) e aos Sistemas de Ensino, a promoção da valorização dos profissionais da educação, que deverá prever a realização de “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, art. 67º, inc. II).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelece como princípio “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009b, art. 2º, inc. II), dispondo como objetivo “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações etnicorraciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009b, art. 3º, inc. VIII).

Após a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, o MEC, com interveniência da CAPES e em regime de colaboração com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, instituiu o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PARFOR)⁴³, em conformidade com o disposto no Decreto nº 6.755/09, “[...] com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009c, art. 1º), por meio da concessão de recursos às IPES para consecução dos planos estratégicos elaborados pelos entes federados para cumprimento desta finalidade.

Com vistas à execução dos objetivos estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o MEC estabelece como obrigatória a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente⁴⁴, aos quais se atribui a responsabilidade com a elaboração das diretrizes e levantamento das demandas regionais de formação, que deverão ser submetidas à sua aprovação.

⁴³ Através da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, promulgada pelo Ministério da Educação.

⁴⁴ Ver Decreto nº 6.755/09, art. 4º.

Em atendimento ao disposto por este Ministério, em 2010, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) instituiu o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Bahia (FORPROF-BA)⁴⁵, cujas ações são coordenadas pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC)⁴⁶, em articulação com as IPES e com outras Instituições e coletivos educacionais sediadas no Estado da Bahia⁴⁷, com o objetivo de “[...] aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para docentes e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas” de formação inicial e continuada (BAHIA, 2010c, art. 4º, inc. III).

Quanto à execução de ações programáticas estabelecidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), importa salientar que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), a partir das ações de formação e experimentação do Instituto Anísio Teixeira, ofertou, no período compreendido entre janeiro de 2007 a dezembro de 2009, diversos cursos de formação continuada aos professores da rede estadual de educação, na perspectiva dos direitos humanos⁴⁸.

Preconizando o educar na perspectiva da promoção da equidade e da formação de sujeitos de direitos, o PNEDH estabelece que os processos formativos destinados ao cumprimento destes objetivos deveriam partir do “[...] reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do

⁴⁵ O Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia encontra-se disponível em <http://www.iat.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Regimento_Forum.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

⁴⁶ O Instituto Anísio Teixeira é órgão da administração direta da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), responsável por formular e executar as políticas do Estado voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e aperfeiçoamento dos servidores da Secretaria de Educação, através do desenvolvimento de programas e projetos nas modalidades de educação presencial e a distância, em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) sediadas no Estado da Bahia e com outras Instituições de Ensino Superior.

⁴⁷ Integram o FORPROF-BA representantes das seguintes Instituições: Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Universidade do Estado de Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Bahia (UNDIME-BA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Coordenação Estadual de Bahia da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Associação Nacional de Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) (BAHIA, 2010c).

⁴⁸ Para maiores informações acerca das ações de formação realizadas pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC) na perspectiva dos direitos humanos, ver o documento: BAHIA. **3 anos de gestão (Janeiro de 2007 a Dezembro de 2009) – Balanço de Ações do Instituto Anísio Teixeira – IAT**. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Salvador: IAT, 2010d. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/iat/balanco/manual_3-anos_de_gestao.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2011

debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.” (BRASIL, 2009a, p. 31).

Assim, para bem atender aos pressupostos da educação em direitos humanos, necessário se faz comprometer a prática pedagógica docente para o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania; neste sentido, a formação assume um papel estratégico precisamente por articular “[...] pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional.” (FALSARELLA, 2004, p. 55).

Reside aí, portanto, a importância de se promoverem ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para promover processos educativos para formação para a cidadania e para lidarem com as diversidades. Cursos de formação continuada em direitos humanos se caracterizam como uma oportunidade para que educadores possam compreender um pouco mais sobre como viver com respeito às diferenças, a partir da compreensão de que o reconhecimento e o respeito ao pluralismo, representam grandes oportunidades de aprendizado, em uma perspectiva de emancipação.

No entanto, o reconhecimento das políticas de educação em direitos humanos no Brasil é permeada pela “[...] discrepância entre a profusão de discursos normativos e metodológicos e a escassez de resultados práticos satisfatórios no campo da educação para os direitos humanos [...]” (CARVALHO, 2008, p. 255). Para Candau, isto se deve ao fato de que,

[...] Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover. [...]. (CANDAU, 2008a, p. 288).

Neste sentido, um dos fatores a serem destacados, consiste na concepção predominante dos cursos de formação continuada, que têm preconizado a transmissão vertical

de um conjunto de saberes e técnicas aplicáveis em distintos cenários educacionais, que devem ser multiplicadas pelos professores em sala de aula (IMBERNÓN, 2010). A orientação desta acepção da formação continuada de professores consiste em privilegiar a execução de ações generalizadas, com vistas à solução de problemas previamente estabelecidos.

Não obstante este tipo de estratégia contribua para a atualização do conhecimento, ao rejeitar os contextos geográfico, social e educativo dos professores – pois a mesma solução é oferecida para resolução de problemas educativos que se distinguem em função destes aspectos –, esta perspectiva termina por comprometer, do ponto de vista pedagógico, o alcance do ato formativo (IMBERNÓN, 2010).

Compreendendo que “Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. [...] é preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 57), consideramos que o desconhecimento da representação social dos professores sobre a formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, demanda a necessidade de estudos com vistas a identificar os valores e saberes que atuaram como filtro para o professor modificar ou não, a sua prática pedagógica, a partir da participação nesta atividade formativa, pois,

[...] em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. [...] De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

O curso de formação continuada denominado *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC* foi deflagrado pelo Ministério da Educação (MEC) como uma ação estratégica para efetivação dos pressupostos contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Dada a sua relevância, esta atividade formadora se constitui como uma oportunidade para refletir sobre a formação em direitos humanos e seus possíveis desdobramentos na prática docente.

Neste contexto, o problema central desta pesquisa é o seguinte: Qual a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos veiculado no curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*?

Desse problema decorrem duas questões subjacentes: Qual a representação social que os professores da rede pública estadual têm acerca desta atividade formativa? Esta atividade formativa favoreceu de algum modo a incorporação da transversalidade deste tema em sua prática pedagógica?

A condução da investigação desta pesquisa far-se-á na tentativa de aprofundar os objetivos geral e específicos, os quais estão vinculados às questões supra. Neste sentido, o objetivo geral consiste em compreender a representação social dos professores certificados no curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*.

Com o propósito de encontrar respostas para as questões enunciadas, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Realizar o mapeamento da inserção dos direitos humanos no sistema educacional brasileiro;
- Identificar a representação social que têm os professores acerca da formação continuada denominada “Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos” – REDH BRASIL;
- Analisar a representação social dos professores sobre o conceito de direitos humanos veiculados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*.

Consideramos que qualquer proposta formativa que tenha por escopo introduzir modificações no exercício da docência terá seu conteúdo confrontado com a experiência que o professor acumula em sua prática, a partir da qual avaliará a utilidade e o nível de dificuldade requerida à incorporação da mudança (FALSARELLA, 2004).

Neste sentido, as estratégias pedagógicas adotadas nos cursos de formação em direitos humanos deveriam, portanto, considerar “[...] a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o reconhecimento dos saberes previamente construídos pelos/as participantes e o diálogo e confronto com os conhecimentos científicos e as informações socialmente disponíveis.” (CANDAUI, 2008a, p. 293).

Assim, consideramos e questionamos se a Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC, pela investigação da representação social dos professores, contribuiu para a incorporação da transversalidade deste tema na prática docente, como condição para a consolidação de uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos.

3.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Moscovici, precursor do conceito de representação social, define-o como “[...] fenômenos específicos que estão relacionados de um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.” (MOSCOVICI, 2009, p. 49). De acordo com esta concepção, a teoria das representações sociais caracteriza-se enquanto um processo de produção de “[...] conhecimento elaborada pelos próprios indivíduos no quadro da vida cotidiana, visando estabelecer sua comunicação e comportamentos [...]” (GOMES, 2004, p. 169).

Tendo como referência axial os saberes cotidianos e as experiências dos sujeitos participantes, a teoria das representações sociais tem como objetivo a compreensão dos significados sociais diluídos nos diferentes discursos “[...] durante interações sociais, a respeito de qualquer objeto, social ou natural, para torná-lo familiar [...]” (FILHO, 2004, p.108). Segundo Moscovici, conhecer as representações sociais e o que significam “[...] é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 100).

O conceito de representações sociais remonta à concepção de representações coletivas, definidas por Durkheim como fatos sociais, visto constituírem-se enquanto “[...] maneiras de fazer ou pensar, reconhecíveis pela particularidade de serem suscetíveis de exercer influência coercitiva sobre as consciências particulares” (DURKHEIM, 1983, p. 81), expressos nos mitos, nos costumes, nas ideologias e nas concepções religiosas. Na sociologia durkheimiana, o conceito de representações coletivas compreende, portanto, um vasto e heterogêneo conjunto de crenças e conhecimentos, ocasionando sua redução a meros “artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior” (MOSCOVICI, 2009, p. 45), impossibilitando a análise do fenômeno enquanto tal.

Considerado adequado aos marcos do conhecimento de sociedades menos complexas – que demandavam o interesse de Dürkheim (DOTTA, 2006) –, mas não à circulação e mobilidade das representações expressas na contemporaneidade (SÁ, 2004), Moscovici efetua, no interior de sua obra, uma reorientação da definição durkheimiana de representação coletiva, na direção da concepção de representações sociais – ligada ao senso comum, constituída na realidade social e dotada de uma dimensão intersubjetiva –, considerada por Moscovici como uma teoria mais adequada ao contexto do progresso técnico-científico desenvolvido na modernidade, segundo este autor,

[...] As representações sociais que me interessam [...] são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. [...] Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de reconstituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. [...]. (MOSCOVICI, 2009, p. 48).

Concebida no âmbito de estudos da psicologia social, a teoria das representações sociais caracteriza-se como uma forma de conhecimento prático, derivada do senso comum (JODELET, 2005), abrangendo como campo de estudo “os conjuntos de conceitos, afirmações e explicações” (SÁ, 2004, p. 26) dos indivíduos sobre um determinado assunto, por meio do qual se pretende não somente detectar a ascendência dos contextos sociais sobre os sujeitos, mas sua influência na transformação das realidades sociais (SPINK, 2009). Segundo Spink, “[...] a atividade de reinterpretação contínua que emerge do *processo de*

elaboração das representações no espaço da interação que é [...], o real objeto do estudo das representações sociais na perspectiva psicossocial”. (SPINK, 2009, p. 121, grifo do autor).

Em se tratando, portanto, de uma teoria psicossocial, as representações sociais não devem ser entendidas como mero reflexo na consciência individual de um objeto ou conjunto de ideias, mas como um processo que, sendo simultaneamente crítico e reconstrutor, só faz sentido quando se admite os sujeitos como autores do próprio conhecimento, em um contexto de regras, valores, reações e associações (MOSCOVICI, 1978), incessantemente renovadas em busca do entendimento (consenso) sobre a organização da realidade social, onde se desenvolve a vida cotidiana. Conforme Moscovici,

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, nos bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’. (MOSCOVICI, 2009, p. 45).

Entretanto, convém advertir, as representações não se constituem enquanto verdades científicas, mas referem-se às concepções que a seu respeito os sujeitos elaboram (MINAYO, 2009), segundo Farr, Moscovici “[...] está estudando as representações sociais da ciência, e não a ciência em si mesma. Sua teoria é adequada à investigação empírica das concepções leigas da ciência. [...]” (FARR, 2009, p. 45). Assim, a análise das manifestações expressas nas “teorias” que os sujeitos elaboram acerca das experiências, objetos e situações vivenciadas no âmbito da dimensão da interação entre os homens, constitui o objeto de estudo das representações sociais. De acordo com Gomes,

Representar um fenômeno não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é também reconstitui-lo, retocá-lo, modifica-lo, em suma, repensá-lo, para tomá-lo como próprio. Portanto, as representações fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deva ser. [...]. (GOMES, 2004, p. 173).

Neste sentido, é importante destacar que as representações sociais, enquanto formas de conhecimento derivadas do senso comum, não transitam de maneira unívoca entre os grupos e segmentos culturais: os universos de opinião podem ser distintos quando considerados o “[...]”

grau e consistência da *informação* que tenham sobre um dado assunto, quanto à [...] hierarquização desse conhecimento em um *campo de representação*, quanto à *atitude* ou orientação global [...] em relação ao objeto da representação. [...]”. (SÁ, 2004, p. 26-27, grifo do autor).

Considerando que os conteúdos produzidos nestas dimensões se propagam na sociedade, não se pode abstrair do estudo das representações sociais a questão da heterogeneidade do conhecimento elaborado pelo senso comum. Neste sentido, é importante destacar que as representações sociais refletem a realidade de determinado segmento ou grupo da sociedade (MINAYO, 2009), de modo que esta diversidade de informações e conceitos oriundos do senso comum não implica no abandono do consenso daí resultante, pois “[...] algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, *epistêmes* historicamente localizadas ou até mesmo ressonâncias do imaginário social”. (SPINK, 2009, p. 123, grifo do autor).

A análise das representações sociais deve, portanto, remontar às condições sociais de sua produção, para clarificação dos processos que contribuíram para elaboração das estruturas e dos comportamentos sociais (SPINK, 2009). Assim, pelo fato de exercerem influência na atividade cognitiva e na orientação da ação, Moscovici confere funcionalidade simultaneamente convencional e prescritiva às representações sociais, visto interferirem nas condições de constituição do pensamento social no âmbito dinâmico e intersubjetivo da construção do conhecimento (MOSCOVICI, 2009). Sobre a funcionalidade convencional, dirá Moscovici que,

[...] Em primeiro lugar, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam a ele. [...]. (MOSCOVICI, 2009, p. 34, grifo do autor).

Acerca da funcionalidade prescritiva das representações sociais, afirmará este autor que,

[...] representações são prescritivas. [...]. a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos ou não temos, da representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2009, p. 36-37).

Sob este aspecto, Moscovici distinguirá dois universos de pensamento existentes no mundo hodierno, por ele definidos como reificados e consensuais; no primeiro está situada a produção científica, ao passo que as representações sociais estão contidas no universo consensual, entendida, nesse contexto, como esteio das atividades intelectuais elaboradas pelos sujeitos no quadro da vida cotidiana e da práxis utilitária e moral, “coordenando” os diversos âmbitos ou esferas da vida (SPINK, 2009). É no trânsito entre os dois universos que Moscovici estabelece as bases de sua concepção da teoria das representações sociais, que tem por escopo a organização da realidade social (LEME, 2004). Segundo este autor,

A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. [...]. (MOSCOVICI, 2009, p. 52).

No entanto, é importante destacar que a concepção moscovicianiana não demarca entre os universos de pensamento uma fronteira rígida, intransponível: no interior do universo consensual, a apreensão de um conjunto significativo de analogias e conceitos por parte dos indivíduos no intuito de interpretar e explicar sua realidade social é extraída do conhecimento científico (universo reificado), não emanando, portanto, da observação imediata da experiência (LEME, 2004).

Na acepção moscovicianiana, os universos consensuais, “[...] são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 54), assim, desde sua perspectiva dialógica, fundada no entendimento intersubjetivo,

a partir das explicações e conceitos provenientes do cotidiano, a teoria das representações sociais se constituem como “[...] ‘ciências coletivas’ *sui generis* [...]” (SÁ, 2004, p. 26, grifo do autor), cujo objetivo é tornar familiar algo não familiar (MOSCOVICI, 2009), a partir das quais se instaura a constituição de um pensamento comum (GOMES, 2004). Complementando, afirma Sá que,

Uma *realidade social*, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real. O fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual, que não se esteja produzindo mudanças no sistema de pensamento social, que não se esteja dando prosseguimento à construção do mundo de ideias e imagens em que vivemos. O resultado é – constata-se pelo estudo empírico das Representações Sociais – altamente criativo e inovador no âmbito da vida cotidiana. (SÁ, 2004, p. 37, grifo do autor).

Neste sentido, a mudança ocasionada frente à introdução de “novos” elementos no sistema de pensamento próprio dos universos consensuais, termina por ensejar uma contínua reformulação do senso comum e a incessante produção de novos conhecimentos, imagens e ideias, originando a criação de “novos códigos culturais” na realidade social, onde interagem os sujeitos de maneira “dinâmica e dialética” (GOMES, 2004, p. 171-172).

Possuindo uma estrutura simultaneamente figurativa e conceitual, a teoria das representações sociais imprime aos objetos tanto uma concreticidade icônica, tangível, como lhes atribui um sentido, simbolizando-os. Esse duplo movimento intrínseco ao funcionamento das representações sociais, definidos por Moscovici como mecanismos de “objetivação” e “ancoragem” (MOSCOVICI, 2009), se constituem como formas pelas quais os sujeitos se apropriam das “novidades que o desafiam e interrogam” (MADEIRA, 2005, p. 205), no âmbito da pluralidade de suas relações interpessoais; assim, segundo este autor,

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...]. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial, que nós compreendamos como funcionam. (MOSCOVICI, 2009, p. 60-61, grifo do autor).

Constituindo-se enquanto um dos processos formadores das representações sociais, a ancoragem consiste em integrar cognitivamente um objeto ou ideia a uma categoria de pensamento preexistente, modificando-lhe a característica original para enquadrá-la em uma realidade familiar (MOSCOVICI, 2009). Nesta perspectiva, as representações existentes podem vir a constituir-se enquanto “sistemas de acolhimento de novas representações. De forma geral, o processo é responsabilizado pelo enraizamento social da representação e de seu objeto.” (DOTTA, 2006, p. 20).

Segundo Moscovici, a ancoragem das representações é realizada através dos sistemas de classificação e nomeação, pois, “[...] Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Na concepção moscoviciano, a classificação consiste em eleger dentre os “protótipos” ou “paradigmas estocados em nossa memória” (MOSCOVICI, 2009, p. 63), a partir dos quais cotejamos as características do objeto a ser representado, e deliberar acerca de sua adequação e inclusão na classe em que supostamente se assemelha. Sobre este aspecto do conceito de classificação, afirma Sá,

[...] Não se trata, observe-se, de uma operação lógica de análise da proporção de características que o novo objeto tenha em comum com os objetos da classe. O que se põe em jogo é uma comparação generalizadora ou particularizadora, pelas quais se decreta que o objeto se inclui ou se afasta da categoria, com base na coincidência/divergência em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo. A ‘lógica natural’ em uso nos universos consensuais preside o processo. (SÁ, 2004, p. 38).

Quanto ao sistema de nomeação, afirma Moscovici que “[...] é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes. [...]”. Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 66). Para este autor, o que não possui denominação, o que pertence ao anonimato, não pode ser representado, o que inviabiliza sua incorporação na matriz de identidade cultural de uma determinada sociedade.

Deste modo, nomear uma coisa ou pessoa, no entendimento de Moscovici, é conferir-lhe elementos individualizadores, tornando-a “[...] objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção”. (MOSCOVICI, 2009, p. 67). Para o criador da

teoria e, portanto, do conceito de representações sociais, os sistemas de classificação e nomeação são capitais para a interpretação dos fenômenos relativos à formação de opiniões nas relações sociais, pois revelam o modo que estes “[...] vão se ancorar no sistema de saberes constituídos [...], e se cristalizar em novos quadros de referências para a interpretação dos estados do mundo” (JODELET, 2005, p. 41).

O processo de objetivação, por outro lado, confere uma correspondência material a uma imagem, conceito ou ideia, constituindo sua qualidade icônica. Em outras palavras, trata-se de corporificar noções abstratas em imagens (MOSCOVICI, 2009), dando-lhes “forma”, “materializando a palavra” (JODELET, 1984 *apud* SÁ, 2004, p. 39).

De acordo com a análise de Menin e Shimizu (2005, p. 96), o processo de objetivação é estruturado por meio de etapas, que compreendem: a escolha e a descontextualização de informações em virtude de critérios culturais ou normativos; a constituição de um núcleo figurativo, responsável pela reprodução imagética de uma elaboração conceitual; e a naturalização, que confere ao esquema figurativo sua concretização na realidade social (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 96).

Em sua teoria das representações sociais, Moscovici define que o objetivo destes mecanismos é transformar “[...] o não-familiar em familiar, [...] transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo [...], reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. [...]”. (MOSCOVICI, 2009, p. 61). A teoria das representações sociais se constitui, portanto, enquanto um “sistema de referências” (GOMES, 2004) encarregado de mediar os conteúdos produzidos no âmbito da cultura científica (universo reificado) e no mundo da vida (universo consensual) e, como tal, atua como intérprete e mediadora de sentido sobre a realidade social (JODELET, 2005).

Em síntese: se o processo de ancoragem revela como os elementos de uma representação são elaborados nas relações sociais e de que maneira são nelas expressas, a objetivação revela como estes elementos são incorporados à realidade social (DOTTA, 2006). Assim, os processos complementares de ancoragem e objetivação, inerentes à construção das

representações sociais, se constituem como referências essenciais para proceder à análise do social e para compreender a “ação pedagógico-política de transformação” (MINAYO, 2009, p. 110) daí decorrente, pois refletem a realidade de um determinado segmento da sociedade. Neste sentido, afirma Gomes que,

No contexto educacional, não é diferente. Todos possuem um sistema de referências, e é a partir de cada um destes sistemas individuais que percebemos e nos relacionamos com os outros. Esta relatividade propiciada pelo sistema particular de referências faz com que cada aluno e cada professor perceba a todos com quem convivem também de forma única. Cada uma dessas pessoas tem uma forma de representar sua própria realidade e a realidade desse contexto, a estrutura e a dinâmica das relações interpessoais, o processo de conhecimento e o próprio conhecimento. Cada uma cria suas representações a partir do universo consensual produzido nesse cotidiano e dos reificados em que vivem ou que compartilham, inclusive na escola onde circulam conhecimento já produzido, que lhes é transmitido, e o conhecimento transformado, recriado na experiência educacional. Este é sem dúvida um dos fatores da grande complexidade do processo educacional. (GOMES, 2004, p. 166).

A experiência social inerente ao cotidiano escolar, inscrita na especificidade de seus contextos locais e enquanto *locus* de produção do conhecimento, tanto social como científico, vem a se configurar como um espaço privilegiado para empreender estudos na perspectiva da teoria das representações sociais. Nesta perspectiva, afirma Jodelet que,

[...] Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; o nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e o nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais. Essas representações são reconhecíveis nos contextos institucionais e nas práticas concretas através dos discursos dos diferentes agentes e, de maneira histórica, considerando a evolução das políticas educativas, das populações as quais se dirigem [...]. (JODELET, 2005, p. 42).

Trata-se, portanto, de pensar o educar dentro de uma teoria que preconizará a investigação acerca dos saberes construídos e veiculados por seus agentes e membros no âmbito da interação pedagógica – historicamente relacionadas ao atendimento das demandas e prerrogativas das políticas educacionais –, e sua influência, seja na prática educativa, na formação dos sujeitos ou no desempenho de suas atribuições na instituição escolar (MENIN; SHIMIZU, 2005).

Assim, as questões relativas à educação no âmbito de estudos das representações sociais “[...] estimulam, então, a procurar, na palavra dos sujeitos (alunos, professores, pais,

funcionários) que vivem e acompanham o trabalho docente, a sua representação (a imagem construída, veiculada e, por consequência, mantida coletivamente) [...]” (RANGEL, 1999, p. 48), acerca dos elementos de sustentação desta específica realidade social, tal como os sujeitos que dela participam a constroem e concebem.

Considerando que os processos educacionais só podem ser compreendidos enquanto fenômenos sociais (IMBERNÓN, 2010), concluiremos que o referencial teórico-metodológico das representações sociais (DOTTA, 2006) deveria ser incorporado na concepção das políticas, programas e projetos educacionais pelos poderes públicos, pois, ao incorporar em seu bojo as experiências e os saberes dos seus membros e agentes escolares, a partir do conhecimento de suas representações, o processo educativo se tornará adequado às necessidades educacionais e aos contextos sociais de suas atuações e práticas pedagógicas, ampliando sua pertinência e alcance no âmbito escolar (GOMES, 2004).

É, portanto, relevante contemplar a narrativa dos professores acerca dos programas e projetos educacionais, “[...] afinal, não podemos esquecer que professores são pessoas que exercem seu ofício em instituições sociais chamadas escolas. [...] Como membros de uma instituição social, participam do jogo de relações que aí acontece, sofrendo e exercendo influência.” (FALSARELLA, 2004, p. 68).

Neste sentido, autores como Dotta (2006), Rangel (1999), Jodelet (2005), Souto (2004), e Menin e Shimizu (2009), concentram suas investigações nos processos de criação ou renovação das representações sociais destes sujeitos, analisando suas concepções e práticas sobre a escola e seu papel dentro dela. Dentre os inúmeros diagnósticos acerca das necessidades dos professores apontados nestas análises, destacamos a importância atribuída aos processos de formação inicial e continuada.

Deste modo, é de fundamental importância conhecer a representação social dos professores acerca da atividade formativa, com o objetivo de verificar se as concepções e práticas nela transmitidas correspondem às necessidades dos professores ou se são passíveis de adequação ou revogação. Nesta perspectiva, o estudo das representações sociais “[...] pode oferecer contribuições ao processo de diagnóstico das necessidades formativas docente, uma

vez que nos permite conhecer as imagens, informações e atitudes que norteiam a sua formação profissional.” (DOTTA, 2006, p. 39-40).

Assim, a *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, tendo em vista à implementação de uma cultura de direitos humanos nas escolas, se apresenta como uma excelente oportunidade para investigar a representação social dos professores, no que diz respeito à incorporação da transversalidade deste tema na prática docente.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Coordenado pela Universidade Federal da Paraíba⁴⁹ (UFPB), em parceria com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 15 estados da Federação⁵⁰, este curso estabeleceu como objetivo geral, promover mudanças no sistema educacional de ensino através da implementação de uma cultura de direitos humanos nas escolas; para tanto, estabeleceu como objetivos específicos:

Elaborar material didático para educadores e educandos da educação básica como recurso de apoio para implementação de ações educativas em direitos humanos; Capacitar, em parceria com IES, a comunidade escolar (professores, técnicos e gestores) da rede de ensino básico e representantes da sociedade civil, nos quinze estados, na área de Educação em Direitos Humanos; Realizar pesquisa nos estados atendidos, por meio de cadastro de experiências em educação em direitos humanos existentes no sistema de ensino; Criar por meio eletrônico mecanismos de informações, divulgação e interatividade entre educandos e educadores do curso, como ferramenta de educação a distância; Incentivar e promover a elaboração de diagnóstico da realidade escolar e de planos de ação de educação em direitos humanos nas escolas, articulados com os projetos pedagógicos e de caráter interdisciplinar; Promover audiências públicas nos quinze estados para divulgação da temática EDH, bem como discutir os planos de EDH e a comemoração dos 60 anos da Declaração dos Direitos Humanos, com a mobilização das escolas, dos conselhos estaduais de educação, da UNDIME, CONSED e demais atores sociais. (REDH BRASIL, 2008).

⁴⁹ Através da sua Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.

⁵⁰ O projeto de formação continuada denominado Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC, foi coordenado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em regime de colaboração com as Universidades Federais do Amapá (UNIFAP), do Acre (UFAC), do Amazonas (UFAM), do Pará (UFPA), de Alagoas (UFAL), de Sergipe (UFS), da Bahia (UFBA), do Espírito Santo (UFES), do Rio de Janeiro (UFRJ), dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), de Brasília (UNB), de Goiás (UFG), do Mato Grosso do Sul (UFMS), do Paraná (UFPR) e do Rio Grande (FURG) (REDH BRASIL, 2008).

Esta formação obteve financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), e foi destinada aos educadores da rede básica de ensino, prioritariamente do ensino médio regular. As atividades formativas foram realizadas nas capitais e em mais três municípios de cada unidade da federação, escolhidos a partir de indicadores definidos pelo MEC, a saber: baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), citação no Mapa da Violência⁵¹ e a prévia participação em projetos de educação em direitos humanos realizados pelo MEC.

No Estado da Bahia, o projeto foi coordenado e executado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia (PROEX / UFBA), com o apoio logístico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), através do Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC).

As atividades formativas inscritas nesta ação foram simultaneamente desenvolvidas nos seguintes municípios: Salvador, Região Metropolitana de Salvador (RMS), Vitória da Conquista e Barreiras, perfazendo o total de 500 professores da rede estadual de educação inscritos.

As turmas correspondentes aos municípios de Salvador e RMS participaram do curso nas instalações do IAT/SEC – cujo apoio restringiu-se à assunção da logística e ao fornecimento do material de consumo para execução do curso, ao passo que os municípios de Vitória da Conquista e Barreiras sediaram, respectivamente, sua execução; cada um dos municípios preencheu 125 das 500 vagas destinadas ao Estado da Bahia.

O projeto totalizou 132 horas de carga horária, cuja execução integrou momentos presenciais (60 h/a), a distância (48 h/a) e atividades práticas (24 h/a). Importante destacar que o material didático utilizado foi especificamente elaborado para uso nesta formação.

⁵¹ O Mapa da Violência é resultado da colaboração entre o Ministério da Justiça e o Instituto Sangari, concebido com o objetivo de oferecer “[...] um amplo panorama que permite identificar e localizar as cidades e as regiões brasileiras com maior vulnerabilidade à violência [...]” (WAISELFISZ, 2011, p. 6).

Destacamos que em função das limitações de tempo próprias a uma dissertação de mestrado, não realizamos nesta investigação uma abordagem comparativa entre os municípios participantes da atividade formativa. Assim, com o propósito de melhor definir nosso *locus* de investigação, adotamos os mesmos critérios estabelecidos pelo MEC para seleção dos municípios participantes e dentre eles, priorizamos a citação no Mapa da Violência, considerando tanto a insuficiência demonstrada pelos outros dois critérios⁵² para orientar esta definição, como a pertinência da temática e o público-alvo da atividade formativa (professores do ensino médio da rede pública estadual).

Neste sentido, é importante destacar que, segundo o Mapa da Violência⁵³, dois municípios da RMS ocupam, respectivamente, a quinta (Simões Filho) e a nona (Lauro de Freitas) posições em número de homicídios juvenis, ultrapassando o quantitativo de 100 homicídios (juvenis) para cada 100 mil habitantes. Nesta mesma tabela, Salvador ocupa a 21ª posição, e o município de Vitória da Conquista ocupa a 62ª posição, ao passo que o município de Barreiras não aparece citado neste estudo (WAISELFISZ, 2011, p. 47, 48).

Entretanto, como não localizamos um quantitativo significativo de professores certificados nos municípios componentes da RMS na atividade formativa *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, consideramos como sujeitos desta pesquisa os professores lotados nas Unidades Escolares Estaduais (U.E.E.) localizadas em territórios de vulnerabilidade social no município de Salvador.

Esta investigação concentrou-se, portanto, na diversidade de concepções que regem a representação social dos professores da rede pública estadual de educação, no que concerne aos princípios afirmados pela educação em direitos humanos. Para tanto, o método de pesquisa adotou a abordagem quali-quantitativa, como atitude de investigação sobre o significado social deste fenômeno educacional.

⁵² Como um dos critérios de seleção dos municípios participantes da atividade formativa *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC* foi a prévia participação em projetos de educação em direitos humanos realizados pelo MEC, não consideramos este um dado válido para definição do *locus* desta pesquisa, por compreendermos tratar-se de uma tautologia. Por outro lado, como os resultados do IDEB entre os anos 2007-2009 dos municípios participantes desta atividade formativa não apresentam variações percentuais significativas entre eles, conforme apresentado no ANEXO A, tampouco consideramos este indicador.

⁵³ Importante destacar que o ranking apresentado nesta tabela elenca os municípios brasileiros mais violentos em ordem decrescente.

Neste sentido, é importante destacar que para realização desta pesquisa foram utilizados instrumentos de coleta e tratamento dos dados tanto quantitativos, como qualitativos; no entanto, para análise e interpretação dos dados a abordagem metodológica adotada foi essencialmente qualitativa, haja vista que o “[...] Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.” (GOMES, 2010, p. 79). Acerca desta orientação metodológica, afirma Spink que,

A pesquisa sobre as Representações Sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas – requisito imprescindível para que sejam acessadas as condições de sua produção –, é necessariamente uma pesquisa qualitativa, entendendo-se por pesquisa qualitativa ‘uma tradição específica dentro das ciências sociais que depende essencialmente da observação de pessoas em seus próprios territórios e da interação com estas pessoas através de sua própria linguagem e em seus termos’ (Kirk e Miller, 1986:9). (SPINK, 2004, p. 103-104).

Metodologicamente, esta pesquisa foi desenvolvida em três partes, que se constituem enquanto etapas previamente estabelecidas com o propósito de aprofundar o conhecimento acerca do problema proposto e para melhor conduzir nossa investigação. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados em cada uma das etapas de realização desta dissertação.

3.3.1 Primeira parte

A estratégia de pesquisa delineada concentrou-se inicialmente na revisão de literatura, com vistas a efetuar um enquadramento conceitual mais elaborado do nosso problema. Neste sentido, na primeira parte da dissertação procedemos à pesquisa bibliográfica para investigarmos a gênese dos direitos humanos e de sua gradual inserção no sistema educacional brasileiro, articulando os principais teóricos relacionados à educação em direitos humanos, à formação de educadores e os recentes estudos relevantes ao tema para o desenvolvimento de nossas análises.

De igual modo, realizamos a análise documental da proposta do curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, executada no ano de 2008, que forneceu subsídios para nossa

compreensão acerca dos princípios norteadores desta ação de formação continuada em direitos humanos do Ministério da Educação (MEC).

Para uma melhor delimitação do nosso problema de pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico do conceito de representações sociais, segundo os seus principais teóricos, contemplando as análises mais relevantes deste conceito para o desenvolvimento metodológico da investigação.

3.3.2 Segunda parte

Com o objetivo de identificar as representações sociais dos professores acerca do nosso problema de pesquisa, realizamos pesquisa de campo para coletar as concepções que nos permitiram acessar suas representações, utilizando-nos do referencial teórico-metodológico desta teoria. Consoante aos objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, elaboramos os questionários mistos e as entrevistas semiestruturadas utilizados em campo.

É importante evidenciar que os temas propostos tanto nos questionários mistos, como nas entrevistas semiestruturadas, são todos decorrentes da atividade formativa *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, o que equivale a dizer que para os sujeitos entrevistados o conteúdo abordado não se constituiu como uma novidade.

Igualmente destacamos que muito embora as questões formuladas em ambos os instrumentos abordem o mesmo tema, nas perguntas contidas no questionário misto, privilegiamos as representações sociais dos professores quanto à formação predita; as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como um segundo instrumento de investigação, na qual foram elaboradas questões distintas do questionário misto, com vistas a levantar novos dados que nos permitissem um maior aprofundamento das representações sociais dos professores no que concerne às suas concepções de direitos humanos.

Ainda nesta etapa da investigação, procedemos à delimitação do tamanho da amostra. Neste sentido, algumas variáveis determinaram a definição dos critérios de seleção dos sujeitos participantes; assim, os contatos estabelecidos levaram em conta: estar em efetiva regência de classe em Unidades Escolares Estaduais (U.E.E.), ou estar ocupando cargo comissionado de direção / vice direção das U.E.E.; considerando a pertinência da temática da formação em pauta, outro fator considerado foi a distribuição espacial das U.E.E. de lotação dos professores, cuja prioridade recaiu sobre àquelas localizadas em territórios de vulnerabilidade social do município de Salvador. Por fim, o quantitativo de professores certificados por unidade escolar, foi igualmente um critério utilizado para definição da amostra.

Assim, para que a composição da amostra fosse representativa, estabelecemos que do universo dos 119 professores certificados no município de Salvador, 66% responderiam aos questionários mistos de caráter individual, perfazendo o total de 78 professores selecionados.

Por outro lado, cumpre-nos destacar as dificuldades encontradas na localização dos professores, em função das inúmeras transferências identificadas; neste sentido, dos 78 professores certificados, 19 não mais estavam lotados nas escolas em que concluíram o curso *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, dentre estes: três professores foram transferidos de Salvador para outros municípios; dois professores foram afastados da rede estadual de educação; um professor pediu exoneração e um outro havia saído de licença, perfazendo o total de sete perdas na amostra, o que corresponde a uma diminuição percentual de 9% do universo de professores originalmente selecionados para participação nesta pesquisa.

Dos 12 professores restantes, cinco haviam sido transferidos para outras unidades escolares da rede estadual, e os outros sete, para projetos especiais desenvolvidos pela Secretaria da Educação, distribuídos do seguinte modo: um professor está à serviço do Pacto com Municípios⁵⁴, e seis professores estão lotados no projeto denominado Ensino Médio com

⁵⁴ Instituído em 2011, o Pacto com Municípios se constitui como “[...] um dos compromissos do programa Todos pela Escola, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública até os oito anos de idade.” Disponível em: <<http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/3122>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

Intermediação Tecnológica (EMITec)⁵⁵, sediado no Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC). No entanto, destes servidores conseguimos a lotação atual⁵⁶, de modo que foram mantidos no universo da amostra. Assim, dos 78 professores inicialmente selecionados, 71 foram efetivamente entrevistados, o que corresponde a 60% do total de professores certificados no curso no município de Salvador.

Do universo de 60% dos professores selecionados, definimos que 35% seriam escolhidos por amostra aleatória para responderem as entrevistas semiestruturadas de caráter individual, atingindo o total de 25 entrevistas realizadas. Sobre este aspecto metodológico, afirma Spink que “As técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações. [...] especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação [...]” (SPINK, 2004, p. 100).

Triviños recomenda o uso de entrevistas semiestruturadas nas pesquisas qualitativas, por compreender ser esta uma ferramenta de pesquisa que simultaneamente “[...] valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

Não obstante o roteiro utilizado nas entrevistas tivesse por escopo assegurar que os depoimentos colhidos em campo versassem sobre os temas centrais que nos propomos a investigar nesta dissertação, não impediu que questionamentos complementares fossem elaborados com vistas ao aprofundamento de determinadas falas dos sujeitos entrevistados.

Neste sentido, procuramos coletar no depoimento dos sujeitos desta pesquisa, as concepções que melhor expressavam suas representações sociais, objetivando, com isso, “[...]”

⁵⁵ Segundo dados fornecidos pelo site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, “O EMITec dá continuidade aos desafios de levar educação básica de qualidade aos estudantes residentes em localidades do meio rural, com aulas presenciais diárias, via satélite, em tempo real, conectando 408 salas por meio do protocolo IPTV. [...] Desde 2009, quando foi criado, o EMITec atende a 14.500 estudantes de 292 localidades, em 155 municípios, cumprindo a finalidade de levar a última etapa da educação básica a áreas longínquas do Estado da Bahia”. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/node/3012>>. Acesso em: 7 dez. 2011.

⁵⁶ A relação de lotação atual dos professores certificados no curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, foi fornecida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC).

mapear o discurso a partir das dimensões internas da representação: seus elementos cognitivos, a prática do cotidiano e o investimento afetivo.” (SPINK, 2009, p. 131).

Importante ressaltar que antes de iniciarmos as entrevistas, explicitamos os objetivos da pesquisa e pedimos aprovação para gravarmos os depoimentos para posterior transcrição, por meio do termo de consentimento assinado pelo entrevistado. Cada entrevista teve duração média de 30 minutos. Cumpre-nos destacar que o critério de seleção dos sujeitos nesta segunda amostra, foi a disponibilidade de tempo declarada pelos mesmos para participarem da pesquisa.

Estabelecido o tamanho da amostra, passamos à identificação das Unidades Escolares Estaduais (U.E.E.) de lotação dos professores certificados, a partir da relação dos concluintes fornecida pela coordenação do curso *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*⁵⁷, priorizando àquelas que estivessem situadas em territórios de maior vulnerabilidade social do município de Salvador.

Elencados estes dados, buscamos localizar os endereços e telefones das 25 Unidades Escolares Estaduais⁵⁸ de lotação dos professores certificados no curso, que atendessem às prerrogativas metodológicas estabelecidas para consecução deste estudo, distribuídas, portanto, na região norte (miolo urbano), sudoeste (Subúrbio Ferroviário) e na Cidade Baixa do município de Salvador.

O contato inicial com estas escolas deu-se por meio de contato telefônico, no sentido de confirmar junto à Secretaria ou Direção da unidade escolar, a lotação do professor na escola e os dias e horários em que este ministrava suas aulas, para que pudéssemos agendar nossas entrevistas. Em 90% dos casos, contudo, os agendamentos das visitas às unidades escolares foram realizados com a Secretaria ou Direção da escola, pois, sob a alegação de confidencialidade, os contatos pessoais dos professores não foram disponibilizados. Sucedeu o mesmo no caso dos professores lotados em projetos especiais desenvolvidos pela Secretaria de Educação, mas o primeiro contato, nestes casos, deu-se com as Secretarias dos Projetos.

⁵⁷ Conforme já mencionado anteriormente, na Bahia, o projeto foi coordenado e executado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia (PROEX / UFBA).

⁵⁸ O site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia oferece estes dados. Disponível em: <<http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/34>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

De todo modo, o modo pelo qual o agendamento foi efetuado não comprometeu a realização das entrevistas.

De posse destas informações (dias e horários de presença dos professores nas Unidades Escolares Estaduais, bem com sua localização), montamos um calendário de visitas às escolas e ao local de execução dos projetos especiais, respeitando os dias e horários previamente agendados. A coleta de dados no campo empírico foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2011.

As entrevistas foram realizadas ou no horário de intervalo das aulas, ou ao término das mesmas; assim, o número de visitas a uma unidade escolar e ao local de execução dos projetos especiais, para aplicação dos questionários, variou em função do quantitativo de professores certificados lotados na U.E.; no caso das escolas com mais de três professores, novos agendamentos foram necessários para coletar todos os depoimentos. Novos agendamentos também foram efetuados em decorrência de paralisações ocorridas no período de realização da pesquisa de campo, e nos casos de ausência dos professores no dia agendado para realização das entrevistas.

3.3.3 Terceira parte

A partir das informações coletadas na pesquisa de campo, iniciamos a análise dos dados. O programa SPSS foi utilizado para tratamento dos dados estatísticos resultantes das questões fechadas decorrentes dos questionários mistos. Tendo convertido os dados em contagens de frequência, efetuamos cruzamentos de dados em questões específicas, visando estabelecer relações entre as informações provenientes deste instrumento.

De acordo com Richardson (1985), “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” (RICHARDSON, 1985, p. 142); neste sentido, o questionário misto nos permitiu mensurar objetivamente algumas das questões aventadas nesta pesquisa, como a percepção subjetiva dos conhecimentos adquiridos a partir de sua participação no curso de formação continuada,

os aspectos relacionados à consecução dos objetivos pretendidos pela atividade formativa e os possíveis desdobramentos em sua prática docente.

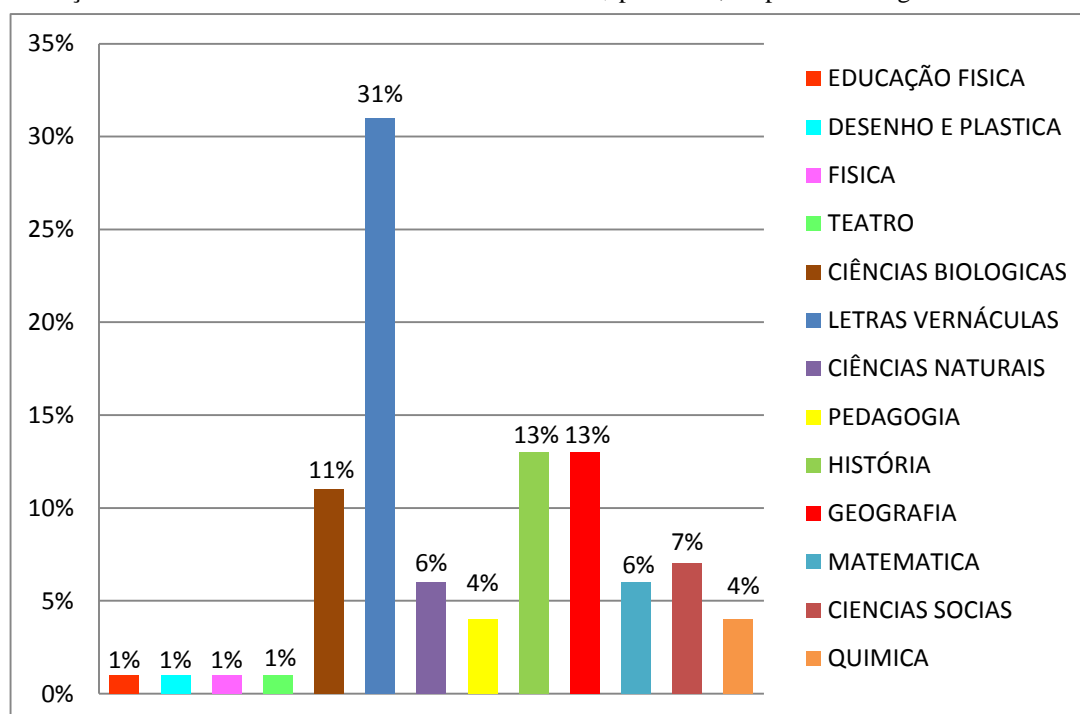
Além destas, este instrumento igualmente nos possibilitou traçar um sumário perfil dos 71 professores entrevistados; assim, verificamos que desse universo, 48 são do sexo feminino, compreendendo 68% do tamanho da amostra, e 23 são do sexo masculino, o que corresponde em valores percentuais a 32%.

Quanto ao nível de sua atuação na unidade escolar, todos os professores entrevistados declararam atuar no Ensino Médio. No que concerne à modalidade da educação, as múltiplas respostas obtidas informam que um mesmo professor atua em mais de uma modalidade; assim, obtivemos o total de 104 repostas, nas quais se verificam os seguintes dados percentuais: 63,5% atuam no ensino regular, 26% na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2,9% na educação profissional, 2,9% no ensino técnico e 1,9% na educação especial. Os 2,9% dos professores que assinalaram a alternativa “outros”, afirmaram também atuar no Ensino Fundamental II ou disseram tratar-se de sua participação em projetos de educação não-formal ou de projetos extracurriculares desenvolvidos na unidade escolar

Do universo total da amostra, 77,5% afirmaram estar lotados na mesma unidade escolar há mais de cinco anos; importante destacar que todos os professores entrevistados possuem formação em nível superior, segundo dados fornecidos pela Superintendência de Recursos Humanos da Secretaria da Educação (SUDEPE / SEC).

Segundo dados obtidos por meio do questionário misto, foi possível perceber que do universo total dos sujeitos respondentes, todos atuam nas Unidades Escolares de lotação em suas respectivas áreas de formação, ou seja, não há desvio de função; destes, 4% ocupam cargos de gestão (diretor e vice-diretor), e 10% estão lotados em projetos especiais da Secretaria de Educação. No gráfico 1 discriminamos o percentual de professores graduados por curso:

Gráfico 1: Graduação dos professores certificados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, por curso, no período de agosto-outubro de 2011.



Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Um dado que nos chamou atenção na análise dos questionários, foi o percentual significativo de alternativas assinaladas pelos professores como “não sabe / não lembra”. A alta incidência destas respostas revela uma ausência de memória que nos parece ser decorrente da inexecução de ações de direitos humanos nas unidades escolares; não obstante esta primeira impressão deva ser cotejada com outros indicadores que nos permitam afirmar com segurança se é este o caso, já podemos antecipar que o efeito multiplicador pretendido pelo curso *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, não foi majoritariamente empreendido pelos professores nele certificados nas unidades escolares em que estão lotados.

A metodologia adotada nesta investigação para consecução dos objetivos propostos buscou articular “[...] a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como ‘análise de conteúdo.’” (SÁ, 1998, p. 86), que no entendimento de Sá (1998), se constitui como a combinação metodológica mais frequentemente utilizada na realização de pesquisas em representações sociais.

Deste modo, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram examinados sob o enfoque metodológico da Análise de Conteúdo, que segundo a definição de Bardin, se caracteriza como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Neste sentido, procedemos à análise dos dados com o propósito de elucidar a diversidade de concepções que emergiram do campo empírico, cotejando-as com o referencial teórico que embasa esta parte da pesquisa, tais como: Bardin (1977), Spink (2004), Moscovici (2009), Sá (2004), Candau (2008b), Sacavino (2003) e Laville e Dionne (1999).

Para tanto, o modelo analítico elaborado para este fim, percorreu os estágios preconizados pela análise de conteúdo, cujas premissas, tal como as concebeu Bardin (1977) são compostas pela 1) pré-análise, pela 2) exploração do material e pelo 3) tratamento dos resultados e suas interpretações (BARDIN, 1977, p. 95). Destacamos que nas entrevistas, o método de contagem das frequências de respostas foi manual.

A fase de pré-análise compreendeu a organização das entrevistas gravadas e transcritas. Importa salientar que a transcrição das entrevistas preservou o conteúdo dos depoimentos, tal como enunciado pelos sujeitos participantes (*ipsis verbis*).

Por questões éticas, e para manutenção do sigilo da identidade dos sujeitos desta pesquisa, foi atribuído um código para cada uma das entrevistas, sem distinção do gênero dos participantes, que designamos pelo acrônimo P1 e P2⁵⁹.

A análise temática do conteúdo expresso no material coletado em campo teve por escopo identificar os “núcleos de sentidos” (BARDIN, 1977, p. 105) que nortearam a definição dos recortes de conteúdos. Segundo Bardin, “O tema é geralmente utilizado como

⁵⁹ Doravante, os sujeitos da pesquisa serão deste modo designados.

unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base.” (BARDIN, 1977, p. 106).

Tendo em vista os objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos o recorte do conteúdo por temas, procedendo à classificação e agrupamento dos dados orientando-nos por esta unidade de registro (BARDIN, 1977). Ainda de acordo com Bardin, além da unidade de registro, a análise de conteúdo pressupõe que sua decomposição alcance o contexto no qual se insere o conteúdo analisado; este procedimento analítico será por esta autora definido como unidade de contexto (BARDIN, 1977). Ambas as unidades (registro e contexto) foram devidamente incorporadas à análise dos conteúdos que emergiram da pesquisa de campo, com vistas a uma melhor compreensão acerca dos depoimentos coletados.

Na fase de exploração do material, procedemos à sua decomposição para posterior definição das categorias analíticas, sob as quais foram agrupados os conteúdos por similaridade de sentido (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219), pois, “[...] A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” (BARDIN, 1977, p. 119).

Laville e Dionne (1999) classificam em três tipos as categorias: a) modelo aberto, no qual as categorias são criadas no decurso da pesquisa; b) modelo fechado, no qual as categorias são concebidas *a priori*, a partir de um referencial teórico e c) modelo misto, no qual a criação das categorias precede a análise empírica, mas podem ser alteradas no decorrer de sua realização (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219).

Nesta investigação adotamos o modelo misto, pois, não obstante algumas categorias tenham sido previamente estabelecidas, não descartamos a possibilidade de introduzirmos alterações no decorrer da análise. Sobre este modelo, afirmam Laville e Dionne que,

A construção de uma *grade mista* começa, pois, com a definição de categorias *a priori* fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório. Mas essa grade não tem mais o caráter imutável [...], pois, em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença

de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar as rubricas [...]. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 222, grifo do autor).

Na fase de tratamento dos resultados, realizamos o cruzamento entre as informações coletadas em campo (tanto nos questionários mistos, como nas entrevistas semiestruturadas), a análise dos dados e a literatura especializada, a partir da técnica de triangulação, que segundo definição de Minayo (1999), “[...] é um termo usado nas abordagens qualitativas para indicar o uso concomitante de várias técnicas de abordagens e de várias modalidades de análise, de vários informantes e pontos de vista de observação, visando à verificação e validação da pesquisa.” (MINAYO, 1999, p. 102).

Consoante a esta definição, afirma Spink (2004) que a técnica de triangulação, ao articular em seu bojo o uso de distintos métodos e técnicas de pesquisa, termina por evidenciar um conjunto de aspectos acerca do problema em questão, que enriquece a análise dos dados, favorecendo o seu aprofundamento.

Assim, para cumprimento dos propósitos desta investigação, adotamos a técnica de triangulação de dados para identificação e compreensão das representações sociais dos professores, a partir do referencial teórico-metodológico preconizado por esta teoria. Nesta perspectiva, destacamos que desde a sua perspectiva metodológica, a teoria das representações sociais permite abordar o fenômeno em pauta como produto ou processo.

Segundo Spink, a primeira abordagem objetiva apreender os elementos que constituem as representações relativas ao “pensamento constituído ou campo estruturado” (SPINK, 2004, p. 90), decompondo as características do conteúdo veiculado nas representações (imagens, crenças, opiniões e informações), remetendo-as ao contexto de sua produção, para compreender os fatores que influíram na elaboração das representações sociais daí provenientes (pensamento constituído ou campo estruturado).

Por outro lado, enquanto processo, as representações sociais manifestam-se enquanto “pensamento constituinte ou núcleos estruturantes” (SPINK, 2004, p. 91); esta abordagem refere-se à ascendência da determinação social na constituição e transformação das

representações, ou ao seu modo de funcionamento e nível de eficácia no âmbito da interação social, constituindo-se enquanto fatores que presidem a orientação da análise.

Entretanto, embora metodologicamente útil, “[...] a distinção entre produto e processo corre o risco de introduzir no debate mais uma falsa dicotomia: produto e processos constitutivos, conhecimento e suas funções sociais estão inevitavelmente imbricados.” (SPINK, 2004, p. 92).

Ainda segundo Spink, as investigações realizadas no âmbito de estudos das representações, tendem a articular abordagens para acessar as representações sociais; nesta perspectiva, em nossa investigação analisamos tanto “[...] o conhecimento que as constitui e as atividades através das quais elas são produzidas, circuladas e aplicadas; acessando, assim, o conhecimento subjetivo [...] e as interações sociais, ou seja, a produção e os efeitos das Representações Sociais.” (SPINK, 2004, p. 106).

Nesta perspectiva, importa salientar que o curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, ofertado pelo MEC no ano de 2008, foi deflagrado como uma ação estratégica, inscrita no Eixo Educação Básica do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), para introdução da cultura de direitos humanos nas escolas⁶⁰.

Seguindo a metodologia descrita, nossa expectativa é que, ao término desta investigação, possamos contribuir para a formulação de ações no âmbito da formação continuada de professores em direitos humanos que favoreçam sua incorporação na prática docente, como condição para a consolidação de uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania e para atendimento dos pressupostos contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

⁶⁰ Conforme a descrição do projeto da Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos REDH BRASIL. Disponível em: <<http://www.redhbrasil.net/oprojeto.php>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO

MAPA 1 – Perímetro urbano das 25 Unidades Escolares Estaduais visitadas.

Fonte: Google Mapas.



As 25 Unidades Escolares Estaduais visitadas na realização desta pesquisa estão localizadas no perímetro urbano situado ao norte (miolo urbano), ao sudoeste (Subúrbio Ferroviário) e na Cidade Baixa do município de Salvador. De uma maneira geral, estes territórios são caracterizados pela concentração dos estratos populacionais de renda e escolaridade mais baixas e pelos elevados índices de violência (CARVALHO; SOUZA; PEREIRA, 2004); além de apresentarem graves problemas de infraestrutura (água, luz, esgoto, asfalto, etc.), muitos dos bairros situados neste perímetro urbano são desprovidos de equipamentos coletivos do estado (postos de saúde, creches, etc.). Segundo Carvalho, Souza e Pereira (2004):

As áreas populares são as que abrigam a população que não tem possibilidade de consumir o espaço da cidade moderna nem da cidade tradicional e vai se alojar tipicamente em parcelamentos clandestinos e habitações precariamente autoconstruídas. Estas áreas populares ocupam, em Salvador, parte da orla da Baía de Todos os Santos, do que hoje se chama de Miolo e do Subúrbio Ferroviário [...]. (CARVALHO; SOUZA; PEREIRA, 2004, p. 287).

O “miolo de Salvador”, cuja nomenclatura é atribuída aos estudos empreendidos a partir do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, na década de 70, em função da sua disposição geográfica na região central de Salvador, contabiliza o total aproximado de 41 bairros, abrangendo parte da BR 324 e da Avenida Paralela, prolongando-se até a região norte do município (FERNANDES, 2004).

De acordo com Carvalho, Souza e Pereira (2004), a ocupação do miolo de Salvador foi impulsionada pela construção de conjuntos habitacionais destinados à “[...] ‘classe média baixa’ na fase áurea da produção imobiliária através do Sistema Financeiro de Habitação, tendo a sua expansão continuada por loteamentos populares e sucessivas invasões coletivas, com uma disponibilidade de equipamentos e serviços bastante restrita.” (CARVALHO; SOUZA; PEREIRA, 2004, p. 284).

As Unidades Escolares Estaduais visitadas neste território (miolo de Salvador) estão localizadas nos seguintes bairros: Vale dos Lagos, Paralela⁶¹, Jardim Dom Avelar B. Vilela, Conjunto Pirajá, Pirajá, Campinas de Pirajá, São Caetano, Cajazeiras (II, IV, V, VII e X), Boca da Mata e Fazenda Grande I e II.

A área compreendida pelo Subúrbio Ferroviário é composta por 22 bairros, tendo sua ocupação sido inicialmente estimulada pela “[...] implantação da linha férrea, em 1860, constituindo, a partir da década de 1940, a localização de muitos loteamentos populares, que foram ocupados nas décadas seguintes sem o devido controle urbanístico, com suas áreas livres também invadidas.” (CARVALHO; SOUZA; PEREIRA, 2004, p. 284).

⁶¹ Na Paralela estão sediados os projetos especiais EMITec e a coordenação geral do Pacto com Municípios, respectivamente no Instituto Anísio Teixeira e no órgão central da Secretaria de Educação, no Centro Administrativo da Bahia (CAB), nos quais estão atualmente lotados 7 professores certificados no curso *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*.

O Subúrbio Ferroviário se caracteriza como um dos territórios de maior carência do município de Salvador, “[...] concentrando uma população extremamente pobre e sendo marcada pela precariedade habitacional, pelas deficiências de infraestrutura e serviços básicos e, mais recentemente, por altos índices de violência [...]” (CARVALHO; SOUZA; PEREIRA, 2004, p. 284). As Unidades Escolares Estaduais visitadas neste território estão localizadas nos seguintes bairros: Lobato, Itacaranha, Alto da Terezinha, São João do Cabrito, Coutos e Periperi.

A Península Itapagipana se caracteriza como uma área predominantemente residencial, “[...] sem dinamismo, com alta densidade demográfica, mas com infraestrutura [...]” (CARVALHO; SOUZA; PEREIRA, 2004, p. 287), não obstante alguns dos bairros localizados nesta região tenham se formado em decorrência da ocupação irregular de terrenos alagadiços⁶². As Unidades Escolares Estaduais visitadas neste território estão localizadas nos seguintes bairros: Uruguai, Massaranduba, Água de Meninos e Bonfim.

4.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES CURSISTAS

Esta pesquisa partiu de um objetivo geral, que consiste em compreender a representação social dos professores sobre os direitos humanos. Tendo em vista os objetivos específicos, houve uma preocupação em relacionar as representações atinentes à formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, ao que os professores consideram relevante para incorporação da transversalidade deste tema em sua prática pedagógica.

Assim, a investigação das representações sociais dos professores acerca dos direitos humanos, partiu de suas experiências e vivências cotidianas, buscando revelar as percepções, valores e juízos vinculados às questões preditas. Para tanto, foram previamente definidos três eixos temáticos para orientar a interpretação e análise das representações sociais desses professores, a saber: aspectos relativos à formação continuada; desdobramentos das ações a partir da formação continuada; os seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas no curso.

⁶² É o caso dos bairros de Massaranduba, Alagados e Uruguai, conforme dados fornecidos pela Fundação Gregório de Matos / Prefeitura de Salvador, disponível em: <<http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo.php>> Acesso em: 8 nov. 2011.

4.2.1 Representações dos professores sobre o curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*

O questionário misto foi composto de três partes. Na primeira, além do perfil dos respondentes e da Unidade Escolar, solicitamos aos professores que avaliassem os seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas no curso, se a formação continuada correspondeu ao que dela se esperava e como classificavam os resultados nela alcançados.

No que concerne à estrutura física das Unidades Escolares Estaduais (U.E.E.) de lotação dos professores entrevistados, as respostas obtidas nesta questão de múltipla escolha, permitem perceber que uma mesma escola é dotada de um conjunto de equipamentos considerados importantes para o exercício da prática docente; assim, das 25 U.E.E. visitadas, 17% têm sala de aula regulares; 16,5% têm sala dos professores; 15% possuem bibliotecas; 12,5% têm quadra esportiva; 12,2% têm laboratório de informática; 12,2% têm internet; 5% têm laboratório de ciências; 4,7% possuem espaços de convivência e 2,2% possuem midiateca. Os 2,7% dos professores que assinalaram a alternativa “outros”, afirmaram que suas respectivas Unidades Escolares possuem auditório, cozinha e salas de educação especial, dança, artes e vídeo; ainda em “outros”, 2,8% mencionaram a existência de estúdio em EAD no projeto especial EMITec.

Ainda nesta parte do questionário, buscamos identificar as representações dos professores quanto aos seus conhecimentos sobre os conteúdos de direitos humanos abordados na atividade formativa; para tanto, eles deveriam assinalar uma escala que variou entre os seguintes indicadores: insuficiente, médio, bom e excelente, para cada um dos temas norteadores dos módulos apresentados.

É importante destacar que os temas elencados no questionário foram extraídos dos 4 módulos ministrados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, para cada um dos quais foram elaborados artigos e

textos de referência, além de materiais de apoio⁶³, todos para uso específico nesta atividade formativa.

O primeiro módulo do curso estabeleceu como tema geral *Fundamentos históricos e ético-filosóficos da Educação em Direitos Humanos*. Este módulo foi subdividido em três subtemas, a saber: *Direitos Humanos: sua origem e natureza*; *A trajetória histórica dos Direitos Humanos*; *Direitos Humanos e Memórias*. Para melhor entendimento e visualização das categorias, apresentamos na tabela 1, a percepção dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos de cada um dos subtemas indicados no questionário:

Tabela 1: Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 1 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

Módulo 1: Fundamentos históricos e ético-filosóficos da Educação em Direitos Humanos			
1. Direitos Humanos: sua origem e natureza	Escala	Total	%
	Insuficiente	2	2,8
	Médio	6	8,5
	Bom	42	59,2
	Excelente	20	28,2
	Não Sabe / Não Lembra	1	1,4
	Total	71	100,0
2. A trajetória histórica dos Direitos Humanos	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	8	11,3
	Bom	38	53,5
	Excelente	22	31,0
	Total	71	100,0
3. Direitos Humanos e Memórias	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	10	14,1
	Bom	46	64,8
	Excelente	12	16,9
	Total	71	100,0

⁶³ Os textos, artigos e materiais de referência elaborados especificamente para uso no curso estão disponíveis no site *REDH BRASIL – Rede de Educação em Direitos Humanos: Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/biblioteca_on_line.php>. Acesso em: 17 jun. 2011. O livro à época confeccionado em dois volumes para uso dos inscritos neste curso encontra-se disponível para *download* nos sites: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>; <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume2.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2011.

A análise da tabela 1 demonstra que a maioria dos professores afirmou que seus conhecimentos nos conteúdos abordados no primeiro módulo estão situados entre o excelente e o bom.

Do mesmo modo, a percepção dos professores quanto aos conhecimentos adquiridos nos conteúdos tratados no segundo módulo: *Fundamentos Políticos e Jurídicos da Educação em Direitos Humanos* e no tema *Fundamentos Políticos da EDH*, também evidenciou um percentual significativo de professores que classificaram que seus conhecimentos acerca destas temáticas estão majoritariamente situados entre o bom e o excelente.

Sobre o outro subtema do segundo módulo, denominado: *Fundamentos Jurídicos da EDH*, os professores que afirmaram possuir um nível de conhecimento médio relativamente aos conteúdos nele trabalhados é maior, atingindo o percentual de 22,5%, o que não chega a se constituir como um dado significativo, considerando que os conteúdos nele abordados extrapolam a formação e a área de atuação dos professores cursistas. De todo modo, abaixo apresentamos quadro explicativo (Tabela 2) para melhor visualização:

Tabela 2: Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 2 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

Módulo 2: Fundamentos Políticos e Jurídicos da Educação em Direitos Humanos			
1. Fundamentos Políticos da EDH	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	9	12,7
	Bom	43	60,6
	Excelente	16	22,5
	Total	71	100,0
2. Fundamentos Jurídicos da EDH	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	16	22,5
	Bom	33	46,5
	Excelente	18	25,4
	Não Sabe / Não Lembra	1	1,4
Total	71	100,0	

Na tabela 3 pode-se verificar que no terceiro módulo, cujo tema é *Fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos*, o percentual atribuído ao indicador médio é superior ao apresentado na tabela 1, referente ao primeiro módulo; no entanto, ainda se nota a prevalência do bom e do excelente dentre as categorias utilizadas para mensurar o conhecimento dos professores quanto aos conteúdos abordados na atividade formativa:

Tabela 3: Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 3 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

Módulo 3: Fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos			
1. Cultura e Educação em Direitos Humanos	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	6	8,5
	Bom	44	62,0
	Excelente	16	22,5
	Não Sabe / Não Lembra	2	2,8
	Total	71	100,0
2. A Cultura Atual e a Cultura Necessária para os Direitos Humanos	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	12	16,9
	Bom	38	53,5
	Excelente	18	25,4
	Total	71	100,0
	3. Diversidades Socioculturais	Escala	Total
Insuficiente		2	2,8
Médio		9	12,7
Bom		38	53,5
Excelente		22	31,0
Total		71	100,0
4. Processos de Inclusão em Educação		Escala	Total
	Insuficiente	2	2,8
	Médio	9	12,7
	Bom	43	60,6
	Excelente	17	23,9
	Total	71	100,0

Continua Tabela 3

Módulo 3: Fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos			
5. Comunicação e Mídia	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	16	22,5
	Bom	42	59,2
	Excelente	10	14,1
	Total	71	100,0

Conclusão Tabela 3

O quarto módulo, que estabelece como tema geral *Fundamentos Educativo-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos*, é, no entanto, o que mais apresenta variações entre os indicadores, como apresentamos na tabela 4. De uma maneira geral, o percentual apresentado na escala incide predominantemente sobre o indicador “bom”, entretanto, quando cotejados com os dados apresentados nos módulos pregressos, observamos um acentuado aumento percentual atribuído ao indicador médio em todos os subtemas do quarto módulo; outrossim, a alternativa “não sabe / não lembra”, praticamente ausente dos outros módulos, atingiu 8,5% no subtema: *Práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH*.

Tabela 4: Representações dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no Módulo 4 da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

Módulo 4: Fundamentos Educativo-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos			
1. Educação em Direitos Humanos na Educação Básica	Escala	Total	%
	Insuficiente	2	2,8
	Médio	10	14,1
	Bom	43	60,6
	Excelente	12	16,9
	Não Sabe / Não Lembra	4	5,6
	Total	71	100,0
2. EDH - Princípios e fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Básica numa visão crítica	Escala	Total	%
	Insuficiente	2	2,8
	Médio	12	16,9
	Bom	44	62,0
	Excelente	13	18,3
	Total	71	100,0

Continua Tabela 4

Módulo 4: Fundamentos Educativo-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos			
3. A Escola como locus privilegiado de formação teórico-prático em Direitos Humanos	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	15	21,1
	Bom	33	46,5
	Excelente	19	26,8
	Não Sabe / Não Lembra	1	1,4
	Total	71	100,0
4. Currículo em EDH - Eixos norteadores da sua construção	Escala	Total	%
	Insuficiente	3	4,2
	Médio	15	21,1
	Bom	40	56,3
	Excelente	11	15,5
	Não Sabe / Não Lembra	2	2,8
	Total	71	100,0
5. Práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH	Escala	Total	%
	Insuficiente	2	2,8
	Médio	16	22,5
	Bom	36	50,7
	Excelente	11	15,5
	Não Sabe / Não Lembra	6	8,5
	Total	71	100,0

Conclusão Tabela 4

De acordo com a descrição apresentada no site de apresentação do projeto, os conteúdos do quarto módulo encaminham a discussão dos direitos humanos para a Educação Básica, apresentando a escola como um espaço privilegiado para a formação em direitos humanos, preconizando a abordagem de estratégias e metodologias para sua introdução na prática pedagógica, como evidenciado no subtema: *Práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH*.

Disto podemos concluir que as representações que predominaram sobre os conteúdos ministrados no quarto módulo, demonstram que houve dificuldades de apropriação das questões relacionadas à educação em direitos humanos por parte dos professores, o que certamente exerceu uma influência decisiva na incorporação deste tema em sua prática pedagógica.

Procuramos, em continuidade, aprofundar as representações dos professores acerca da atividade formadora, no sentido de verificar se esta correspondeu ao que dela se esperava. Assim, dos 60% respondentes, 26,8% considerou o curso excelente; 54,9% apreciou o curso como bom; 12,7% o consideraram razoável e 5,6% o julgaram insuficiente. Donde se conclui que o curso foi bem avaliado pela maioria dos sujeitos entrevistados (81,7%), atendendo às suas expectativas.

Assim, se as representações dos professores revelaram que a apropriação dos conteúdos abordados no curso – relativos ao módulo *Fundamentos Educativo-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos* – não foi amplamente ancorada (cf. Tabela 4), o mesmo não se pode dizer acerca das expectativas quanto à sua execução, haja vista que para os respondentes, estas foram correspondidas. Diante destes resultados, questionamos se as representações que os professores já possuíam sobre os conceitos de direitos humanos foram de algum modo alteradas após sua participação nesta atividade de formação.

Com o objetivo de verificar esta questão, na segunda parte do questionário, os professores foram interrogados quanto aos desdobramentos da atividade formativa na Unidade Escolar. Para tanto, enfocamos os aspectos relacionados à elaboração do plano de ações de educação em direitos humanos nas Unidades Escolares e se estes temas foram inseridos em seus planos de aula e também no projeto político-pedagógico da escola; por fim, questionamos aos professores, dentre os vários temas correspondentes aos direitos humanos, quais foram priorizados nos projetos desenvolvidos na U.E.

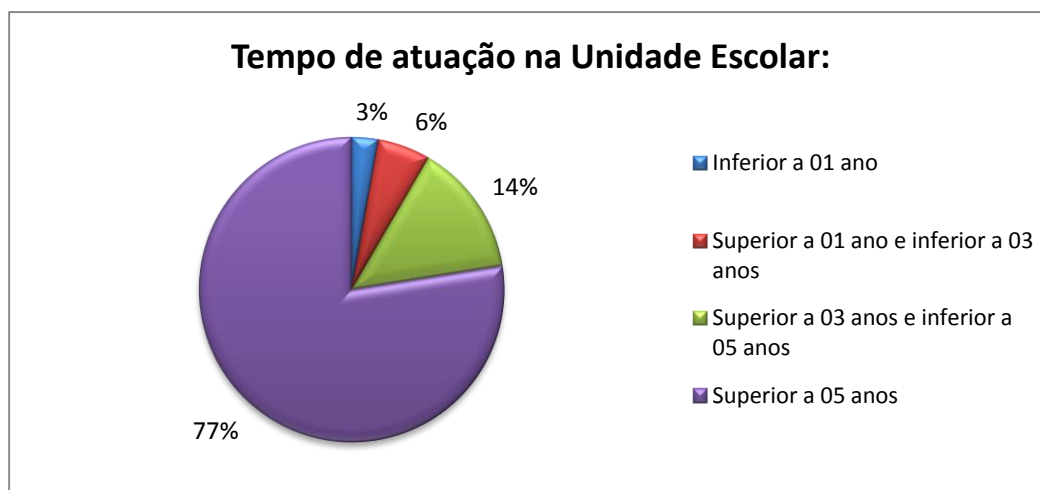
A elaboração destes questionamentos emana de um dos objetivos específicos do curso de formação *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, que aqui transcrevemos, a saber: “incentivar e promover a elaboração de diagnóstico da realidade escolar e de planos de ação de educação em direitos humanos nas escolas, articulados com os projetos pedagógicos e de caráter interdisciplinar⁶⁴”.

⁶⁴ Disponível no site *REDH BRASIL – Rede de Educação em Direitos Humanos: Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.redhbrasil.net/oprojeto.php>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

O que equivale a dizer que o curso formador previu a construção de instrumentos destinados à introdução dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos na prática docente, e indiretamente propunha que os sujeitos inscritos atuassem como multiplicadores desta proposta em suas respectivas U.E., pois os planos elaborados pelos professores deveriam ingressar de modo interdisciplinar no Projeto Político Pedagógico de suas unidades escolares de lotação.

Neste sentido, é importante salientar que 73,3% dos professores afirmaram que sua inscrição no curso foi voluntária; muito embora este não tenha se constituído enquanto um critério de seleção por parte da Instituição formadora, em 89% dos casos, os professores que concluíram a atividade formativa pertencem a uma mesma unidade escolar ou projeto especial. Outro dado significativo é que 77,5% do quantitativo total de sujeitos entrevistados estão lotados na mesma Unidade Escolar há mais de cinco anos e 18,3% pertencem ao Conselho / Colegiado Escolar. Apresentamos no gráfico 2, o detalhamento do tempo de atuação em anos, dos professores certificados no curso.

Gráfico 2: Tempo de atuação em anos na Unidade Escolar dos professores certificados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.



Assim, para cumprimento dos objetivos propostos nesta etapa da pesquisa, questionamos se a formação continuada previu a elaboração e sistematização de um plano de ações na Unidade Escolar, ao que 53,5% dos professores responderam afirmativamente.

Destes, 31% informaram que este documento continha previsão de começo, meio e fim, e 22,5% declararam que o plano de ações foi definido por etapas e/ou fases. 15,5% dos respondentes afirmaram que não houve no curso um momento reservado para esta elaboração e 31% assinalaram a alternativa “não sabe / não lembra”, totalizando o percentual de 46,5% de professores da amostra excluídos das demais questões formuladas acerca da construção do plano de ações, em função da resposta concedida neste quesito.

Como já tivemos oportunidade de assinalar nesta dissertação, o alto índice percentual de alternativas assinaladas “não sabe / não lembra”, nas mais variadas questões elaboradas no questionário, constituíram-se como um dado deveras significativo, pois revela que a participação nesta atividade formativa repercutiu pouco na prática de um percentual expressivo de docentes, reforçando nossa suposição, igualmente mencionada, de que não foram substancialmente alteradas as representações sociais que os professores têm dos direitos humanos após sua participação no curso.

Ainda no que concerne à concepção do plano de ações, podemos afirmar que do conjunto das múltiplas repostas assinaladas, e a partir do percentual de respostas consideradas válidas (53,5%): 16,9% dos professores afirmaram que em seus planos foram definidos os objetivos a serem cumpridos; e em 14,6%, que foram estabelecidos os problemas; 14,6% delinearam as metodologias; as temáticas a serem abordadas foram incluídas em 13,5% dos planos de ação; em 9% dos casos, foram determinados os critérios de avaliação; em 9,6% as metas projetadas foram de natureza qualitativa, ao passo que 7,9% estipularam para consecução de seus planos, metas quantitativas; as dimensões de atuação foram planejadas em 8,4% dos planos; e 5,6% estabeleceram os indicadores a serem utilizados.

Ainda no que tange à elaboração dos planos de ação, 41,8% dos professores informaram que houve contribuição de outros professores da Unidade Escolar; houve participação dos gestores na elaboração do plano de ações em 24,1% dos casos; e de estudantes em 16,5%. Outros parceiros (ONG, Secretarias, Sindicatos, Instituições de Educação Superior) foram envolvidos em 6,3% dos casos; e em 5,1%, o plano de ações foi elaborado individualmente. Outros gestores escolares participaram da elaboração deste

documento em 3,8% dos casos. Os 2,5% restantes contaram com a participação de colegas de outras Unidades Escolares para construção deste instrumento.

Elaborada como uma questão dissertativa, os professores foram indagados sobre a forma de participação dos sujeitos mencionados na elaboração do plano de ações; tomando como referência o percentual de respostas válidas (53,5%), podemos afirmar que 89% de professores responderam a esta pergunta do seguinte modo: o plano de ação foi elaborado nas atividades programadas durante a formação continuada em Direitos Humanos (34%); por meio da exposição de trabalhos na unidade escolar (18%); em reuniões e discussões entre os professores e gestores (11%); durante as Atividades de Classe dos professores (5%); durante a Semana Pedagógica (5%); em parceria com uma ONG (5%); através de projetos interdisciplinares (5%); de forma transversal, perpassando o conteúdo das disciplinas (3%). Os 3% restantes, afirmaram não se lembrar de como o fizeram.

Na tentativa de verificar os desdobramentos do plano de ação concebido na escola, interrogamos se houve interface entre o mencionado instrumento e outros projetos desenvolvidos na U.E.: apenas 8,5% dos professores responderam afirmativamente; 18,3% assinalaram a alternativa “não sabe / não lembra”, e os 73,2% restantes, não responderam a esta questão.

Estas respostas evidenciam que as ações de educação em direitos humanos não foram articuladas às demais atividades empreendidas na U.E., o que caracteriza a sua realização à iniciativa pessoal do docente; este dado confirma a suposição, mencionada na terceira parte desta investigação, que o efeito multiplicador pretendido pelo curso *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, não foi empreendido pela grande maioria dos professores nele certificados nas unidades escolares de sua atuação. O que equivale a dizer que um dos objetivos pretendidos pela atividade formadora, não foi satisfatoriamente alcançado.

Em continuidade, solicitamos aos professores que, a partir da formação continuada, assinalassem as temáticas atinentes aos direitos humanos priorizadas nos projetos e ações desenvolvidas na Unidade Escolar; nesta questão de múltipla resposta, obtivemos os seguintes

dados: 12,7% enfatizaram o trabalho com os direitos humanos; ética e cidadania apareceram em 12,7% dos casos; 11,4% destacaram as relações étnicorraciais; 10,9% as questões de gênero; 10% dos respondentes atribuíram às violências o foco de suas ações e projetos; em 9,5% foram priorizados os Direitos da Criança e do Adolescente; 9,1% apontaram a diversidade religiosa; em 7,7% dos casos, a prioridade recaiu sobre o *bullying*; a diversidade de orientação sexual figurou em 7,3% dos casos; pessoas com deficiências em 6,8% e as diferenças geracionais em 1,4%.

Os 5% restantes, assinalaram a alternativa “outros”, do seguinte modo: 1,4% afirmaram não ter desenvolvido nenhum projeto ou ação envolvendo a temática na U.E.E., e os demais 98,6% não responderam a esta questão.

Constatamos que as prioridades informadas pelos professores correspondem aos conteúdos ministrados fundamentalmente no terceiro módulo do curso⁶⁵, no bojo dos seguintes subtemas: *Diversidades Socioculturais e Processos de Inclusão em Educação* (módulo - 3). É mister salientar que outros conteúdos relacionados perpassam os temas e subtemas dos demais módulos, mas é no terceiro que verificamos a maior concentração de temas indicados pelos professores certificados no curso formador em análise.

Cruzando os dados da autoavaliação dos professores quanto aos seus conhecimentos dos conteúdos abordados no curso, e as temáticas pertencentes aos direitos humanos priorizadas nos projetos e ações desenvolvidas na Unidade Escolar, buscamos verificar se sua compreensão influenciou a escolha dos temas efetivamente trabalhados na U.E.

Os 28 professores que deram preferência aos direitos humanos relativamente à execução de atividades na U.E.: 17 classificaram seus conhecimentos acerca desta temática como bom; 9 como excelente; e 2 como médio (cf. tabela 5).

⁶⁵ Mais especificamente no subtema 3, que correspondeu às *Diversidades socioculturais*, abordando os seguintes conteúdos: 3.1. Etno-cultura (Negros e Afrodescendentes / Indígenas); 3.2. Gênero; 3.3. Orientação sexual; 3.4. Diferenças Geracionais; 3.5. Pessoas com Deficiências; 3.6. Diversidade Religiosa. Disponível no site *REDH BRASIL – Rede de Educação em Direitos Humanos: Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.redhbrasil.net/oprojeto.php#4>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

Dentre os 77,8% de professores que enfatizaram na U.E. os trabalhos envolvendo os conteúdos de ética e cidadania, 52,8% avaliaram seus conhecimentos como bom; e 22,2% como excelente. (cf. tabela 5).

Para um melhor entendimento e visualização dos cruzamentos efetuados a partir da representação dos professores quanto aos conhecimentos dos conteúdos abordados no subtema *Diversidades Socioculturais* (módulo - 3) e os temas priorizados nos trabalhos desenvolvidos em suas respectivas Unidades Escolares, apresentamos na tabela 5, os demais resultados obtidos:

Tabela 5: Cruzamento entre os dados da representação dos professores sobre os conteúdos trabalhados no subtema *Diversidades Socioculturais* (módulo - 3) e as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

A partir da formação continuada, enumere as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:	Módulo-3: Fundamentos Culturais da Educação em DH			Total
	3. Diversidades Socioculturais			
	Médio	Bom	Excelente	
Direitos Humanos	2	17	9	28
	5,6%	47,2%	25,0%	77,8%
Ética e Cidadania	1	19	8	28
	2,8%	52,8%	22,2%	77,8%
Relações Étnicorraciais	0	17	8	25
	,0%	47,2%	22,2%	69,4%
Gênero	1	15	8	24
	2,8%	41,7%	22,2%	66,7%
Violências	1	14	7	22
	2,8%	38,9%	19,4%	61,1%
Direitos da Criança e do Adolescente	1	13	7	21
	2,8%	36,1%	19,4%	58,3%
Diversidade Religiosa	1	12	7	20
	2,8%	33,3%	19,4%	55,6%
Bullying	1	11	5	17
	2,8%	30,6%	13,9%	47,2%
Orientação Sexual	0	11	5	16
	,0%	30,6%	13,9%	44,4%
Pessoas com Deficiências	0	10	5	15
	,0%	27,8%	13,9%	41,7%
Diferenças Geracionais	0	1	2	3
	,0%	2,8%	5,6%	8,3%

Continua Tabela 5

A partir da formação continuada, enumere as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:	Módulo-3: Fundamentos Culturais da Educação em DH			Total
	3. Diversidades Socioculturais			
	Médio	Bom	Excelente	
Outros	0	0	1	1
	,0%	,0%	2,8%	2,8%
Total	2	22	12	36
	5,6%	61,1%	33,3%	100,0%

Conclusão Tabela 5

O que se verifica após análise da tabela 5 é que as temáticas escolhidas pelos professores para serem efetivamente trabalhadas na U.E., são aquelas nas quais houve predominância dos indicadores bom e excelente quanto à sua percepção dos conhecimentos adquiridos.

Do mesmo modo, o cruzamento entre os dados da percepção dos professores quanto aos conhecimentos adquiridos nos conteúdos do subtema *Processos de Inclusão em Educação* e os conteúdos abordados na U.E., evidenciou que o percentual se mantém majoritariamente situado entre o bom e o excelente. Abaixo apresentamos a tabela 6, para melhor visualização:

Tabela 6: Cruzamento entre os dados da representação dos professores sobre os conteúdos trabalhados no subtema *Processos de Inclusão em Educação* (módulo - 3) e as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

A partir da formação continuada, enumere as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:	Módulo-3: Fundamentos Culturais da Educação em DH			Total
	4. Processos de Inclusão em Educação			
	Médio	Bom	Excelente	
Direitos Humanos	3	16	9	28
	8,3%	44,4%	25,0%	77,8%
Ética e Cidadania	2	18	8	28
	5,6%	50,0%	22,2%	77,8%
Relações Étnicorraciais	1	18	6	25
	2,8%	50,0%	16,7%	69,4%
Gênero	3	14	7	24
	8,3%	38,9%	19,4%	66,7%
Violências	2	12	8	22
	5,6%	33,3%	22,2%	61,1%
Direitos da Criança e do Adolescente	2	12	7	21
	5,6%	33,3%	19,4%	58,3%

Continua Tabela 6

A partir da formação continuada, enumere as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:	Módulo-3: Fundamentos Culturais da Educação em DH			Total
	4. Processos de Inclusão em Educação			
	Médio	Bom	Excelente	
Diversidade Religiosa	0	14	6	20
	,0%	38,9%	16,7%	55,6%
Bullying	1	12	4	17
	2,8%	33,3%	11,1%	47,2%
Orientação Sexual	0	11	5	16
	,0%	30,6%	13,9%	44,4%
Pessoas com Deficiências	1	10	4	15
	2,8%	27,8%	11,1%	41,7%
Diferenças Geracionais	0	1	2	3
	,0%	2,8%	5,6%	8,3%
Outros	0	1	0	1
	,0%	2,8%	,0%	2,8%
Total	3	23	10	36
	8,3%	63,9%	27,8%	100,0%

Conclusão Tabela 6

Na tabela 6, os professores que afirmaram possuir um nível de conhecimento médio relativamente aos conteúdos nele trabalhados é maior, atingindo o percentual de 8,3%; esses dados demonstram que houve dificuldades, ainda que parciais, de apropriação das questões relacionadas à educação em direitos humanos por parte dos professores.

De uma maneira geral, o que as representações sociais dos professores revelaram é que a apropriação dos conteúdos abordados no curso exerceu influência determinante para a incorporação deste tema em sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, é necessário enfatizar que as questões relacionadas aos direitos humanos estão estreitamente vinculadas às representações dos professores sobre seus conteúdos, pois, enquanto tema transversal, sua abordagem deve passar os conteúdos fixados nas disciplinas.

No que concerne à inserção da educação em direitos humanos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, 22,5% dos professores afirmaram sua introdução no PPP; 11,3% declararam que a temática não foi incluída, e 19,7% assinalaram a alternativa “não sabe / não lembra”.

Não obstante saibamos que a maioria das escolas sequer possui Projeto Político Pedagógico (PPP), conjecturamos que para consecução dos objetivos propostos no curso, o envolvimento dos gestores das U.E. na elaboração do plano de ações dos professores seria de fundamental importância, considerando a interdisciplinaridade proposta, e a previsão de sua inclusão no PPP da escola. Apresentamos na página 117, e a partir do percentual de respostas consideradas válidas (53,5%), que 24,1% dos professores informaram que houve participação dos gestores na elaboração do plano de ações. De todo modo, não deixa de ser significativo que 22,5% tenham afirmado a inclusão das temáticas atinentes aos direitos humanos no PPP.

Quanto às dimensões da educação ou áreas do saber, em uma questão de múltipla resposta, os professores informaram que as ações desenvolvidas na Unidade Escolar tiveram como foco/s principal/is: o ambiente escolar, com frequência de 18,3%; as relações interpessoais, em 18,3% dos casos; 18,3% apontaram o processo de ensino-aprendizagem; 11,3% assinalaram o projeto político-pedagógico; a produção de conhecimento foi priorizada em 11,3% dos casos; 8,7% privilegiaram o currículo; o material didático em 7,8%, e a formação de professores figurou em 5,2% dos casos. 9% assinalaram a alternativa “outros”, descrevendo que “não houve implementação de nenhum projeto decorrente desta formação”. 7% responderam “não sabe / não lembra”.

Questionados sobre como foram desenvolvidas as ações planejadas na Unidade Escolar, 23,2% dos respondentes informaram que foram desenvolvidas em sala de aula, articuladas com os conteúdos disciplinares; 17,1% por meio da execução de projetos, envolvendo várias temáticas; 14,6% em atividades culturais; 12,2% em palestras ministradas por educadores da própria U.E.; durante outras atividades da U.E., em 12,2% dos casos; 6,1% foram realizadas na modalidade EAD, articuladas com os conteúdos disciplinares; 4,9% em atividades esportivas; 4,9% dos professores informaram que através de palestras ministradas por especialistas; 3,7% afirmaram que não foram desenvolvidas ações na U.E.; e em 1,2% dos casos, a alternativa “outras” foi assinalada.

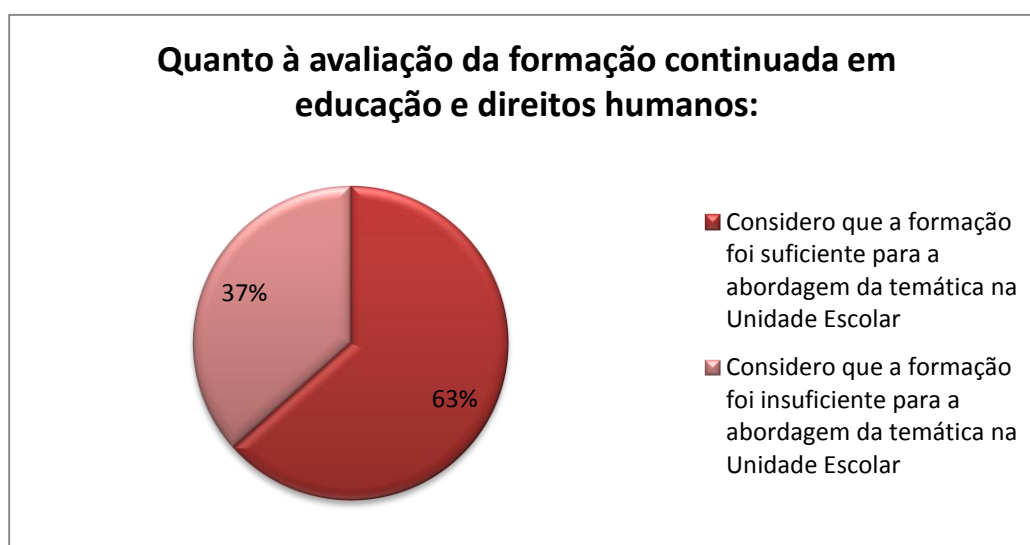
Em questão dissertativa, os professores foram indagados sobre a forma como foram desenvolvidas as ações na sua Unidade Escolar; assim, do universo de 53,5% de respostas válidas, 71% dos professores responderam a esse quesito do seguinte modo: 32% através da

inserção da temática durante as aulas; 18% em projetos executados na U.E.; 16% em projetos interdisciplinares implementados na U.E.; 3% na modalidade EAD e 3% afirmaram não se lembrar de como o fizeram.

Quanto aos instrumentos de abordagem educativa utilizados nas ações desenvolvidas na U.E., 16% dos professores fizeram uso de linguagens lúdicas (música, dança, teatro, fotografia, etc.); 15,3% realizaram leitura de textos sobre as temáticas; 14,7% utilizaram técnicas projetivas (vídeos, filmes, documentários, etc.); em 13,3% dos casos, foram adotadas metodologias participativas (oficinas, cartazes, etc.); 9,3% fizeram abordagem expositiva (cursos, seminários, palestras, etc.); 9,3% realizaram pesquisas sobre as temáticas em bibliotecas, internet, etc.; a produção/elaboração de trabalhos sobre as temáticas foi adotada em 8,7%; e em 8,7% dos casos, foram privilegiadas as experiências dos participantes na construção desses instrumentos.

No sentido de verificar se o curso produziu o efeito desejado, questionamos ao universo total da amostra (71 professores) se a participação na formação foi suficiente para que os conteúdos de direitos humanos fossem abordados em suas respectivas Unidades Escolares; apresentamos no gráfico 3 as respostas obtidas:

Gráfico 3: Representações dos professores quanto à eficácia da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.



De uma maneira geral, os dados analisados revelaram que as representações dos professores sobre o curso foi boa, pois, mais da metade dos respondentes (63,4%) afirmaram que a participação na formação foi suficiente para que as temáticas relativas aos direitos humanos fossem realmente abordadas. Não obstante o percentual dos que afirmaram que a formação foi insuficiente para a abordagem da temática na Unidade Escolar tenha sido bastante elevado (36,6%).

Para uma melhor compreensão destes indicadores, e a partir dos conteúdos abordados no curso, cruzamos os dados da representação dos professores quanto aos temas priorizados nos trabalhos desenvolvidos em suas Unidades Escolares e o atendimento de suas expectativas na formação contínua; neste sentido, obtivemos os resultados apresentados na tabela 7, em termos numéricos e percentuais:

Tabela 7: Cruzamento entre os dados da representação dos professores sobre as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar e o atendimento de suas expectativas na formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em termos numéricos e percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.

A partir da formação continuada, enumere as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:	2. Expectativas			Total
	A formação continuada correspondeu ao que dela esperava			
	Médio	Bom	Excelente	
Direitos Humanos	4	13	11	28
	11,1%	36,1%	30,6%	77,8%
Ética e Cidadania	6	12	10	28
	16,7%	33,3%	27,8%	77,8%
Relações Étnicorraciais	4	13	8	25
	11,1%	36,1%	22,2%	69,4%
Gênero	5	12	7	24
	13,9%	33,3%	19,4%	66,7%
Violências	5	9	8	22
	13,9%	25,0%	22,2%	61,1%
Direitos da Criança e do Adolescente	4	10	7	21
	11,1%	27,8%	19,4%	58,3%
Diversidade Religiosa	2	8	10	20
	5,6%	22,2%	27,8%	55,6%
Bullying	2	8	7	17
	5,6%	22,2%	19,4%	47,2%

Continua Tabela 7

A partir da formação continuada, enumere as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:	2. Expectativas			Total
	A formação continuada correspondeu ao que dela esperava			
	Médio	Bom	Excelente	
Orientação Sexual	1	8	7	16
	2,8%	22,2%	19,4%	44,4%
Pessoas com Deficiências	2	7	6	15
	5,6%	19,4%	16,7%	41,7%
Diferenças Geracionais	1	1	1	3
	2,8%	2,8%	2,8%	8,3%
Outros	0	1	0	1
	,0%	2,8%	,0%	2,8%
Total	6	18	12	36
	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%

Conclusão Tabela 7

Podemos concluir após análise da tabela 7, que a percepção dos professores sobre o curso oscila predominantemente entre os indicadores bom e excelente, indicando que o curso ofereceu subsídios teóricos para os trabalhos executados na U.E., não obstante o índice percentual apresentado no indicador médio tenha sido bastante elevado.

Em continuidade, solicitamos aos professores que justificassem suas respostas em questão dissertativa; assim, do universo total de entrevistados, obtivemos 85% de respostas nesse quesito, dentre as quais, 45% elogiaram o curso, especificamente no que diz respeito: às temáticas eleitas (35%), a metodologia adotada (5%) e o material didático utilizado (5%), considerado muito bem elaborado e de linguagem acessível.

Dentre os 85% de respondentes, 10% avaliaram positivamente a formação, mas sugeriram alterações em seu formato, apontando, por exemplo, a necessidade de que a formação tivesse uma abordagem mais lúdica, incorporando dinâmicas em seu bojo (2%), e que o oferecimento de atividades formativas em direitos humanos fosse contínuo e ininterrupto (8%).

Destes 85%, 7% afirmaram que os seus conteúdos não foram trabalhados na U.E., embora tenham igualmente considerado a formação muito boa. Importa salientar que do

percentual total de respostas obtidas nesse quesito, 3% não respondeu adequadamente à questão formulada.

Ainda nesta questão, dos 85% de respondentes, 36% criticaram aspectos específicos da formação continuada; dentre estes, 17% sinalizaram que, muito embora o curso tenha oferecido bases teóricas consistentes, sua inserção no ambiente escolar não foi devidamente realizada pela ausência de instrumentos e ideias que viabilizassem sua efetiva inserção no ambiente escolar, 12% alegaram que a carga horária foi insuficiente para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados no curso, e por fim, 7% apontaram a falta de organização e sistematização das aulas ministradas no curso, dificultando a compreensão dos conteúdos.

Estes dados reforçam o percentual de 36,6 % de professores que consideraram a formação insuficiente para a abordagem da temática na Unidade Escolar; indicam, ademais, que um percentual significativo de professores (17%) acredita que a formação continuada em análise privilegiou a reflexão teórica sobre os conceitos de direitos humanos sem, no entanto, empreender nenhum tipo de articulação com suas práticas, distanciadas da realidade vivenciada no cotidiano das unidades escolares.

Estes professores foram alçados à condição de multiplicadores de uma concepção de direitos humanos cuja transposição para a proposta pedagógica de sua escola eles não conseguiram realizar plenamente, sob a alegação de que não foram veiculados no curso instrumentos e ferramentas capazes de produzir um trabalho voltado para a sua efetiva inserção em sala de aula.

Neste sentido, é necessário enfatizar que a formação de professores deve proporcionar não apenas o conhecimento teórico, mas deve subsidiar a prática docente para uma atuação reflexiva, voltada para o contexto no qual trabalha, qual seja, a Unidade Escolar.

Na terceira parte do questionário, apresentou-se um conjunto de questões que visavam avaliar a execução da atividade formativa em seus elementos estruturantes, mais especificamente sobre a avaliação adotada e os materiais educativos utilizados.

Quanto às representações dos professores sobre o tipo de avaliação adotada no curso frequentado, 50,7% declararam que a avaliação foi contínua e permanentemente realizada durante as atividades executadas no curso; 18,3% relataram sua ocorrência ao final das ações; 7% informaram que não houve avaliação e 19,7% assinalaram o item “não sabe / não lembra”; 4,2% marcaram a alternativa “outros”, dentre os quais 2,8% afirmaram que a assiduidade constituiu-se enquanto um critério de avaliação, e 1,4% responderam que a avaliação foi realizada ao final de cada módulo.

Sobre os indicadores adotados nesta avaliação (da formação continuada), os professores relataram a frequência nas atividades como determinante, com 57,1% das ocorrências; 26% afirmaram ser a participação nas atividades propostas; e a aprovação dos participantes nas atividades realizadas apareceu em 11,7% dos casos. Destes, 5,2% assinalaram a alternativa “outros”, dentre os quais 5,2% indicaram que a avaliação foi de natureza qualitativa.

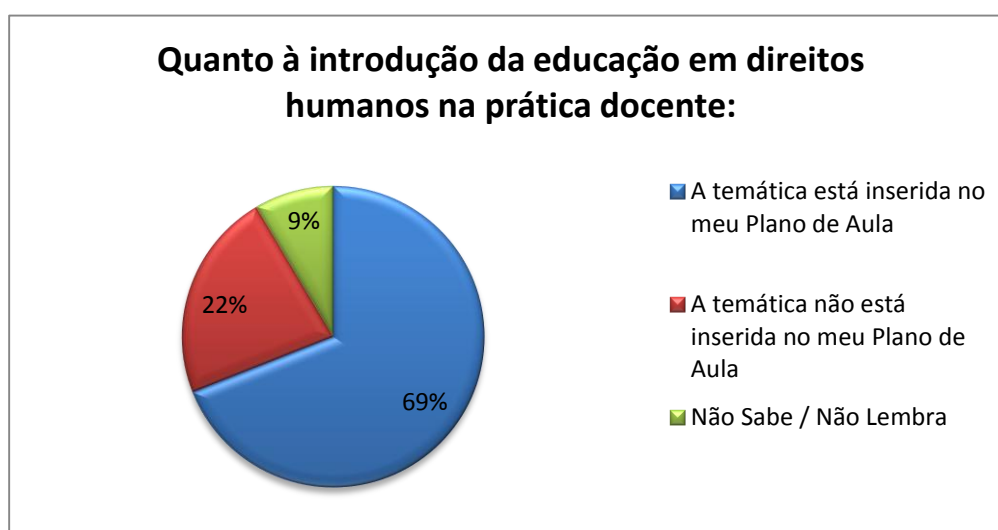
No sentido de aprofundar as respostas obtidas na questão progressiva, em uma questão de múltipla escolha, indagamos os sujeitos da pesquisa quanto à sua percepção dos instrumentos de avaliação utilizados na formação continuada, ao que fomos respondidos do seguinte modo: 23,6% afirmaram que a avaliação se deu através da participação nas atividades propostas; 22,8% a partir da produção de textos sobre a temática; para 17,1% a avaliação oral; e em 15,4% dos casos, em avaliações escritas (questões abertas); 8,9% através de questionários fechados; 8% afirmaram que foi a análise de frequência no curso; 5,7% indicou a apresentação de memorial / TCC como forma de avaliação; 3,3% através da realização de grupos focais / entrevistas; e 2,4% dos respondentes que assinalaram a alternativa “outros”, informaram que foram avaliados os trabalhos e atividades realizadas em grupo.

Tabela 8: Representações dos professores quanto aos instrumentos de avaliação utilizados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*, em números absolutos e relativos, no período de agosto-outubro de 2011.

MULTIPLA RESPOSTA = SIM			
Os instrumentos de avaliação utilizados na formação continuada foram:	Total	%	% de Casos
Questionários fechados	11	8,9%	22,9%
Avaliação oral	21	17,1%	43,8%
Avaliação escrita (questões abertas)	19	15,4%	39,6%
Participação nas atividades propostas	29	23,6%	60,4%
Levantamento de número de participantes e evasão	1	,8%	2,1%
Realização de grupos focais / entrevistas	4	3,3%	8,3%
Produção de textos sobre a temática	28	22,8%	58,3%
Apresentação de memorial / TCC	7	5,7%	14,6%
Outros	3	2,4%	6,2%
Total	123	100,0%	256,2%

Questionados sobre a introdução dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos em sua prática docente, 69% dos professores afirmaram que a temática está inserida em seus planos de aula; 22,5% declararam que esta temática não consta em seus planos de aula; 8,5% assinalaram a alternativa “não sabe / não lembra”.

Gráfico 4: Representações dos professores quanto à introdução da educação em direitos humanos na prática docente, em termos percentuais, no período de agosto-outubro de 2011.



Excetuados os 22,5% que responderam negativamente à questão anterior, no que tange à introdução da educação em direitos humanos na Unidade Escolar: 14,1% dos professores

declararam que o trabalho com os direitos humanos é desenvolvido na U.E. de forma interdisciplinar; 4,2%, afirmaram que o trabalho com a temática é transversal; e em 1,4% dos casos, os professores informaram que os conteúdos são abordados de forma interdisciplinar e transversal; 26,8% marcaram a alternativa “outros”, dentre os quais; 20% afirmaram não existir nenhum trabalho com a temática sendo desenvolvido na U.E. 31% dos professores assinalaram a alternativa “não sabe / não lembra”.

Estes dados nos permitem afirmar que a interdisciplinaridade prevista dentre os objetivos a serem alcançados no curso formador não foi atingida, pois um percentual mínimo de professores (15,5%) afirmou desenvolver projetos de direitos humanos interdisciplinares na Unidade Escolar.

Em um quesito de múltipla resposta, os professores foram interrogados quanto à produção de materiais educativos sobre educação em direitos humanos pela REDH BRASIL, do seguinte modo apresentada: 36,3% dos professores indicaram que foram confeccionadas apostilas; 25,6% que houve a produção de vídeos; 12,5% declararam que foram criados folders; 10,7% afirmaram que foram elaborados cartazes; 9,5% apontaram a criação de um Ambiente Virtual Aprendizagem (AVA); 0,6% assinalaram a alternativa “outros”, afirmando terem sido criados livros especificamente para a atividade formativa.

Sobre a produção de trabalhos entre as ações do projeto, 61,6% informaram que houve trabalhos em grupo sobre direitos humanos e educação; 7% disseram que houve trabalhos, mas os envolvidos pesquisavam individualmente, 8,5% afirmaram que não houve trabalhos e 16,9% não sabem / não lembram se entre as ações do projeto, houve a realização de trabalhos.

Em seguida, em uma questão de múltipla resposta, perguntamos aos professores se houve pesquisa no âmbito da atividade formativa, e qual a metodologia adotada para sua realização; assim, dos professores que responderam afirmativamente a este item, 27,5% realizaram pesquisas bibliográficas pela internet; 20,3% atestaram a prática de pesquisa qualitativa (por meio da constituição de grupos focais e/ou entrevistas); 15,9% informaram a ocorrência de pesquisa quantitativa (por meio do uso de questionários); e em 11,6% dos casos

a pesquisa bibliográfica consistiu em visitas a bibliotecas e livrarias. 24,6% afirmaram que não houve a realização de pesquisas dentre as ações do curso.

Dentre os 75,3% dos professores que responderam à questão predita, interrogamos sobre a divulgação das pesquisas empreendidas, ao que 72,7% dos entrevistados responderam que os resultados foram exclusivamente apresentados aos demais professores cursistas; 6,1% informaram que os resultados alcançados por meio das pesquisas foram noticiados nos espaços midiáticos do curso formador (site, jornal, etc.); 3% acreditam que houve a publicação de livros institucionais contendo estes dados; e 18,2% informaram que não houve nenhum tipo de divulgação neste sentido.

No último quesito do questionário misto, também de múltipla resposta, perguntamos aos professores se foram criados espaços de produção de conhecimento sobre a temática ao longo da execução da atividade formativa: 60,3% informaram a criação de grupos de trabalho; 14,1% de grupos de pesquisa; 7,7% de fóruns; 5,1% de núcleos de direitos humanos e 12,8% afirmaram que espaços desse tipo não foram criados.

4.2.2 Representações dos professores sobre a repercussão das ações de direitos humanos a partir da formação continuada

Na primeira parte da entrevista, 25 professores (ou 35% do universo total da amostra) foram indagados acerca dos fatores que dificultaram ou favoreceram a abordagem deste conteúdo em sala de aula. Na segunda parte deste instrumento, foram aprofundadas questões relacionadas à execução da atividade formativa e sua adequação à prática docente. Na terceira e última parte, os professores foram questionados sobre a sua definição dos direitos humanos e dos conceitos a este tema vinculados, a partir de sua participação na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*. Como já tivemos oportunidade de destacar, a transcrição das entrevistas preservou o conteúdo dos depoimentos, tal como enunciado pelos sujeitos participantes (*ipsis verbis*).

Com o intuito de melhor compreender a representação dos professores quanto aos fatores que dificultaram ou favoreceram a abordagem deste conteúdo em sala de aula,

iniciamos a primeira parte deste instrumento interrogando quais os motivos que os levaram a inscrever-se na atividade formadora em análise: 52% afirmaram a obtenção de conhecimento sobre o assunto; 24% informaram que a formação foi essencial para subsidiar o trabalho com os conteúdos de direitos humanos em sala de aula; e os 24% restantes atribuíram sua inscrição tanto ao interesse pelo tema, como à necessidade de trabalhar com a mencionada temática em sala de aula.

Com vistas a aprofundar suas respostas à questão pregressa, perguntamos se a iniciativa de trabalhar com essa temática surgiu de alguma situação vivenciada no cotidiano escolar, ao que 52% do universo total de entrevistados respondeu afirmativamente. Ato contínuo, solicitamos a este percentual de depoentes, que relatassem experiências que ilustrassem esta assertiva, abaixo transcritas:

Sim, já foi de agressão entre os próprios alunos, né, agressão física, a gente percebe que até as próprias brincadeiras deles na hora do intervalo né, é uma brincadeira de bater, né, eles estão sempre se pegando mesmo, pega tira o chapéu de um, bate no outro e puxa a mochila e puxa a tarefa, sempre assim com alguma coisa física em termos de agressão, você não percebe apertando a mão, você não percebe abraçando, você percebe batendo né, [...], e entre professor e aluno a agressão verbal, [...]. (P1, entrevista 2, informação verbal⁶⁶).

Tem, tem vários, vários alunos marcados pra morrer, ontem mesmo na outra escola que eu ensino aqui próxima, a mãe foi desesperada na escola, porque o filho tá marcado pra morrer pelo traficante, porque um vizinho, um colega não sei, foi confundido com o filho dela, aí a pessoa que ia matar: ‘ah! pensei que você era fulano! Se fosse, cê ia estar morto agora’. Imagine a mãe doida foi na escola, o menino não tá na escola, não sabe onde tá, e aí... Tem várias, várias nessa situação. (P3, entrevista 5, informação verbal).

Agrupados os depoimentos por temas, verificamos que as declarações de motivos para inscrição no curso devem-se às seguintes razões: 30,7% dos professores declararam que seus alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social; 30,7% informaram terem presenciado situações de violência dentro da escola; 30,7% indicaram o enfrentamento dos preconceitos expressos pelos alunos em sala de aula; 8% atribuíram ao desenvolvimento de projetos envolvendo a temática na U.E.

⁶⁶ Conforme mencionado, para preservar o sigilo da identidade dos sujeitos desta pesquisa, atribuímos aos depoimentos colhidos em campo um código unissex, que designamos pelo acrônimo P1 e P2: a numeração adjunta foi conferida a cada um dos participantes; as entrevistas foram igualmente enumeradas.

Em conformidade com os depoimentos coletados, importa salientar que o professor defronta-se atualmente com inúmeros desafios no campo do ensino, “[...] como resolver problemas de alimentação e doenças dos alunos, ajudá-los a superar problemas emocionais, orientá-los em relação ao comportamento sexual, trabalhar com a prevenção ao crime e às drogas, entre outros.” (SILVA, 2010, p. 160).

Os problemas sociais instalados na sociedade se refletem na sala de aula de maneira mais cruel, pois atinge uma população mais suscetível ao processo de violências, exclusões e desamparo a que estará submetida (SILVA, 2010). De acordo com os interesses e possibilidades para lidar com estes problemas, alguns temas terão prioridade no contexto em que atuam estes docentes.

Deste modo, questionamos sobre a vigência da temática em sala de aula, ao que 64% dos professores responderam que: seja perpassando os conteúdos das disciplinas lecionadas de modo transversal (87,5%), ou por meio da realização de projetos na Unidade Escolar (12,5%), os conteúdos de direitos humanos são atualmente abordados. 8% do universo total de professores entrevistados responderam que o fazem eventualmente, sempre que o conteúdo permite, de maneira transversal.

Perguntamos aos 72% de professores que responderam afirmativamente e parcialmente à questão progressa, como os alunos/as reagem à abordagem destes temas em sala de aula; dentre estes, 78% informaram que seus alunos mostram-se bastante receptivos; 6% indicaram que houve um aumento de sua participação em sala de aula; 6% demonstram incredulidade em relação aos conteúdos de direitos humanos; e 11% declararam que não há receptividade. Neste sentido, as respostas seguintes são emblemáticas:

A, a, a falta de credibilidade no poder judiciário é muito grande. Então assim, a sensação a, a primeira, o que vem de início, assim, o que eu sinto que rebate logo, assim ‘isso não funciona não professora!’ A sensação é de um papel morto. ‘Que nada professora!’ ‘Ninguém respeita, entre em ônibus e vê!’ ‘Nem o cadeirante!’, ‘Não sei que! Isso não existe’, ‘Ai professora, isso é uma coisa, na vida é outra’. Então é tudo uma conquista mesmo a gente tá tentando até pra eles ouvirem e ver que é possível, que realmente não existe, mas que pode existir, que tá ali para existir, muitas vezes por nossa culpa de não conhecer, de não cobrar, então vem todo aquele movimento mesmo de conscientização, de diálogo, que a gente intermedia em sala de aula, mas o princípio é tumultuado. (P18, entrevista 25, informação verbal).

É isso, cada vez mais a gente percebe porque tem uma questão fora da escola que é muito forte né, de como a mídia aborda a violência, acaba meio que, que banalizando a violência, então a gente acaba o tempo todo indo meio que de encontro à maré, a gente acaba fazendo uma cultura de paz aqui dentro da escola, fazer com que eles se respeitem, que até o timbre, o tom de voz da gente, ‘olha você está falando alto’, ‘olhe como você fala com o seu colega’, ‘olha como você fala com o seu professor, com os funcionários’, a gente cobra muito isso deles, mas, como eles saem dos muros da escola... eles têm uma realidade mesmo, que é a da própria família, que é da mídia, então, a gente tá o tempo todo lidando com essa situação, então é complicado, e, às vezes eles acham que, tá, que tá tudo bem, que é natural um comportamento agressivo, então é meio complicado, mas a gente tenta é, colocar essas questões na sala. (P17, entrevista 24, informação verbal).

Em continuidade, interrogamos a este percentual de professores se eles perceberam mudanças de atitudes dos alunos após o trabalho com as temáticas relativas aos direitos humanos em sala de aula, ao que 67% declararam que sim; 22% responderam que parcialmente, alegando que estes conteúdos não apresentam resultados imediatos; e 11% informaram que não houve mudanças perceptíveis. Os depoimentos de três professores traduzem essas representações:

Eu acho que sim, eu acho, olhe, tem desde dois mil e, vamos dizer que tem uns três anos que na quarta unidade eu faço um trabalho de consciência negra, e, antes de tudo, essa questão do negro, do se reconhecer negro e tudo, então eu percebo que os alunos que antes se diziam morenos, hoje já se afirmam negro, já se reconhece negro, ele já não tem vergonha mesmo de assumir sua negritude. (P10, entrevista 17, informação verbal).

É, eu acho que sim, eu acho que sim. Assim, é bem, é bem singelo, né? É bem, não é aquela coisa daquele momento, mas você vai percebendo ao longo do processo, eu acho que ao longo do processo. [...]. (P7, entrevista 13, informação verbal).

É possível, mas tem que ser uma coisa constante. Tem que ser uma coisa contínua. Se for uma vez só, porque entra, muda na hora e depois volta tudo a mesma coisa. (P11, entrevista 18, informação verbal).

Ainda no que concerne à abordagem dos temas de direitos humanos em sala de aula, dos 28% de professores que responderam negativamente a este quesito: 14% indicaram a falta de material didático específico para o trabalho com este tema; 14% alegaram que o cronograma de aulas obrigatórias é muito apertado para abordar outros conteúdos que não os da disciplina ministrada na U.E.; 14% alegaram a falta de apoio da gestão da U.E.; 14% por não terem obtido os resultados esperados; 14% por considerarem os conteúdos de direitos humanos incompatíveis com a disciplina ensinada na escola; 14% por considerarem que os alunos não possuem amadurecimento suficiente para o trabalho com a temática; e os 14%

restantes não incluíram estes conteúdos em seus planejamentos. As respostas a seguir evidenciam essas representações:

Na época do curso eu acredito que ela foi mais, no decorrer do tempo, por milhões de, de motivos, né, eu acho que ela foi meio assim, engavetada, e no caso mesmo a gente pra cumprir agora só uma unidade, chega o final do ano, enfim... mas assim, a gente, eu não priorizei, na época do curso teve o plano de ação e naquele ano a gente trabalhou mais ativamente, e aí depois, por conta talvez dos resultados não ter sido como a gente queria, enfim... aí a gente não, não continuou não, pelo menos eu não continuei. (P1, entrevista 2, informação verbal).

Não que eu trabalho, hoje, hoje, atualmente eu trabalho com a sexta série, e são turmas assim, eu trabalho com ciências e geralmente eu falo alguma coisa com a oitava, porque eles tem mais percepção, tem mais amadurecimento. As sextas que eu trabalho não tem amadurecimento nenhum, nenhum. Mas, de vez em quando a gente tá sempre dando assim um toque, uma esticadinha, né, pra poder eles entenderem alguma coisa. (P21, entrevista 28, informação verbal).

Olhe, eu, como professor de Química, né? Não, né, foi mais por uma formação pessoal minha, assim, a questão dos direitos humanos, de como eu lidar com o aluno, como ser humano, essas coisas... Mas, na minha aula, eu parar pra falar de direitos humanos não, porque fica fora do meu contexto da disciplina, né? Eu sou professor de Química, aí às vezes o professor fala assim, ‘ah, você é de Química, o que é que tá fazendo em direitos humanos’, e eu digo, ‘não, eu quero aprender’, porque os direitos humanos está relacionado, na realidade, né, às relações; então, digamos assim, eu aprendi mais pra saber como lidar com o aluno, respeitar o aluno, né? A gente aprendeu muita coisa sobre a questão do respeito, as diferenças, ao idoso, ao não sei o quê... Então, foi uma coisa mais pra minha formação, então, eu não vou dizer... Talvez um professor de História, o professor de alguma disciplina de Humanas, talvez ele tenha empregado durante a aula dele alguma coisa, mas eu não tenho como porque... (P8, entrevista 14, informação verbal).

Neste sentido, concordamos com Santos, quando ela afirma que “[...] muitos(as) professores(as) se identificam mais com seu campo específico de conhecimento do que com o magistério. Interrogados sobre sua profissão, docentes que atuam no ensino básico se identificam como geógrafos, historiadores, físicos ou matemáticos.” (SANTOS, 2010, p. 169-170).

Subentende-se nos depoimentos deste percentual de professores que, de uma maneira geral, eles não se posicionam como protagonistas e multiplicadores desta proposta em suas respectivas Unidades Escolares. Não obstante o apoio da gestão da Unidade Escolar seja desejável, se considerarmos que os direitos humanos se constituem como um tema transversal, e como tal, devem perpassar os conteúdos das disciplinas obrigatórias do currículo escolar, o apoio reivindicado não chega a ser imprescindível.

O que se observa diante das razões alegadas, é que a iniciativa de trabalhar com os temas de direitos humanos em sala de aula está subordinada às representações que os professores têm sobre estes conteúdos, pois àqueles que consideram esta ação relevante a efetivaram em quaisquer disciplinas e sob as mais variadas circunstâncias, atuando, inclusive, no sentido de sensibilizar e mobilizar os demais colegas e o corpo gestor para implementação desta proposta em sua Unidade Escolar de lotação.

Estes dados parecem confirmar uma das questões iniciais desta pesquisa, que supunha que as representações que os professores já possuíam sobre os conceitos de direitos humanos foram apenas parcialmente alteradas após sua participação na formação contínua em análise.

Estes 28% foram também questionados sobre quais seriam as condições que permitiriam uma melhor abordagem desse tema em sala de aula: 43% reportaram à importância do envolvimento da gestão da Unidade Escolar, tanto no apoio e acompanhamento destas ações, como no estímulo à realização de projetos interdisciplinares; 29% acreditam ser necessária a produção de material didático específico para abordagem do tema; 29% não souberam responder a esta questão. Estas percepções se traduzem nas seguintes falas:

Eu acredito que se tivesse um, um, um acompanhamento né, mas vira um faz de conta na sala de aula, vá e faça, e às vezes a gente tem uma dúvida e às vezes a gente não tem com quem tirar essa dúvida, e aí por conta disso você vai se desmotivando e aí a coisa vai caindo no esquecimento, e como você tem aquele conteúdo programático e aquele ali que você é obrigado a dar mesmo, então às vezes você tem que ter tempo para o seu conteúdo e os outros temas transversais você não dá tanta importância, como deveria. (P1, entrevista 2, informação verbal).

Eu acho que no momento que a gente tivesse planejando, assim, naquele momento, ter alguém aqui, entendeu? Pra poder colocar isso... Que norteasse, que desse material didático, né? Porque nossa dificuldade pra conseguir material, na minha disciplina mesmo, eu não tenho material pra eles, alguns têm livros, outros não tem, o meu não tem livro, inglês não tem livro, nem redação; então, tudo o que eu faço é com base nas minhas pesquisas, entendeu? Aí fica mais complicado tentar colocar. (P23, entrevista 31, informação verbal).

Seria mais projetos interdisciplinares. Seria bem melhor. (P22, entrevista 29, informação verbal).

A segunda parte da entrevista teve por escopo aprofundar nossa compreensão acerca da execução da atividade formativa e sua adequação à prática docente; nesta perspectiva,

procuramos verificar se os assuntos abordados no curso foram transmitidos com clareza pelos professores formadores, ao que 60% dos respondentes declararam que sim; 32% informaram que parcialmente, sob a alegação de que houve excesso de teoria desvinculada da prática docente; e 8% informaram que os conteúdos ministrados não foram expressos com clareza.

Do universo total de entrevistados, 72% afirmaram que os professores formadores conseguiram criar um clima propício à participação dos professores cursistas; 24% informaram que parcialmente, devido ao número excessivo de professores inscritos, o que inviabilizava a participação de todos; e 4% responderam que não, em função do material didático ter sido entregue ao final do curso, comprometendo uma participação mais efetiva.

Na opinião de 92% dos professores cursistas, os professores formadores dominavam o assunto que expuseram ao longo do curso formador; 8% informaram que parcialmente. Com vistas a aprofundar as respostas obtidas nesse quesito, interrogamos se os métodos por eles utilizados foram os mais adequados à atividade docente: 64% responderam afirmativamente; 28% declararam que parcialmente, indicando que os recursos e equipamentos utilizados na atividade formativa não estão amplamente disponíveis nas Unidades Escolares, o que equivale a dizer que o método adotado não reflete a realidade das escolas; e 8% assinalaram que não, pois a metodologia adotada no curso foi maçante.

Quanto ao conteúdo ministrado, questionamos se as oficinas realizadas ao longo do curso foram adequadas à atividade docente, ao que 72% responderam afirmativamente; 12% informaram que parcialmente, esclarecendo que a carga horária do curso foi pequena para permitir um trabalho mais aprofundado com os temas propostos; 8% revelaram que os conteúdos não foram adequados, pois não houve um trabalho voltado para a inserção destes conteúdos na prática pedagógica.

Para 72% dos respondentes, as instalações em que estas oficinas foram realizadas favoreceram a transposição dos conteúdos trabalhados à realidade escolar; 20% assinalaram que parcialmente, pois os recursos disponíveis no espaço de execução das oficinas não são compatíveis com a realidade das escolas; 8% afirmaram não se lembrar.

Cotejando a amplitude dos temas relacionados aos direitos humanos e a especificidade das temáticas que os professores julgaram relevantes para inserir em suas práticas, interrogamos se a instituição formadora realizou algum tipo de diagnóstico junto à comunidade educacional (gestores/professores/estudantes), para definir as temáticas e metodologias abordadas no curso: os professores responderam de forma unânime que não houve nenhum tipo de consulta nesse sentido e que a atividade formativa foi executada a partir de uma estrutura previamente definida. Este dado se traduz nos seguintes depoimentos:

Pra educação, normal. O que é que da educação é construído? Pelo professor, pelos agentes? Tudo vem de cima, né? (P10, entrevista 17, informação verbal).

Por não haver essa consulta, não só nesse caso como em outros casos, é que não fluiu de modo que tem que ser, poderia estar fluindo muito mais se houvesse a consulta e a partir dali ver qual é mesmo a necessidade da escola. O professor tem que estar mais próximo, o gestor, então numa conversa, acho que chegaria a um ponto mais prioritário. (P24, entrevista 33, informação verbal).

Justamente por não haver isso, a gente percebe que não, não teve a preocupação é, que o curso trouxesse mesmo uma relevância pra nossa prática em sala de aula. Talvez tenha sido uma das falhas, essa. (P9, entrevista 15, informação verbal).

Sobre este aspecto, importa salientar que as questões vivenciadas pelos professores na realidade escolar ocorrem em contextos educacionais e sociais específicos; nesta perspectiva, afirma Imbernón que a formação “[...] deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 48). Considerando que os professores detêm um diagnóstico privilegiado da sua realidade educacional, deveriam ser eles os protagonistas nos processos de formação continuada.

De acordo com a percepção de 88% dos professores, o material didático distribuído foi adequado à atividade docente; seu uso em sala de aula, no entanto, exigiria adequações, segundo 60% dos respondentes. Para 92% do universo total de entrevistados, os recursos audiovisuais utilizados no curso foram igualmente adequados à prática pedagógica.

Na opinião de 64% dos professores, os conteúdos do curso foram adequados à atividade docente; no entanto, 24% afirmaram que estes foram parcialmente adequados, pois a exposição conceitual não contemplou a realidade vivida em sala de aula, dificultando a

transposição destes conteúdos; motivo similar foi expresso pelos 12% de professores que informaram que não houve adequação dos conteúdos à atividade docente.

Não, o curso era, foi, praticamente, um curso de informação, ele não priorizou a questão das atividades práticas, não houve sugestões de atividades que poderiam ser feitas em sala de aula. (P12, entrevista 19, informação verbal).

Não. Assim nos, nos instrumentalizou a nível de conhecimento, conhecendo, fazendo com leituras boas, conhecendo todos esses, esses autores sulistas aí que estavam escrevendo sobre os direitos humanos... Então assim, todo conhecimento é bem vindo, mas também a gente teve esse olhar, de que estava valorizando uma parte só. (P18, entrevista 25, informação verbal).

De acordo com a representação de 36% dos professores entrevistados, o distanciamento da realidade escolar se caracteriza como o principal obstáculo à abordagem dos conteúdos de direitos humanos em sala de aula; nesta perspectiva, podemos afirmar que para estes, o curso não logrou efetuar a ultrapassagem dos conteúdos produzidos no âmbito da cultura científica (universo reificado) para o mundo da vida (universo consensual) (MOCOVICI, 2009). Neste sentido, afirma Santos que “É importante considerar que a forma como estão organizados os currículos dos cursos de formação dos docentes mostra a primazia dos saberes dos conteúdos em relação ao conhecimento pedagógico desses professores.” (SANTOS, 2010, p. 170).

Com o objetivo de compreender as representações dos professores quanto à atividade formadora em geral, solicitamos que destacassem os aspectos considerados positivos e negativos do curso, todos quantos pudessem recordar; no que concerne aos pontos positivos: em 52% dos casos, os elogios foram atribuídos às temáticas abordadas no curso; 36% destacaram a boa qualidade do material didático utilizado; 24% afirmaram que as discussões propiciadas na formação foram muito profícuas; 16% ressaltaram a competência dos professores formadores; 16% mencionaram que o convívio com colegas de diversas disciplinas foi bastante enriquecedor; 4% apreciaram a organização do curso.

Quanto aos pontos negativos, 36% dos professores indicaram a falta de articulação com a realidade concreta da sala de aula; 36% afirmaram que o tempo de execução do curso foi insuficiente para abordagem dos temas em profundidade; 8% criticaram o material

didático, por não ser apropriado para uso em sala de aula; 20% informaram aspectos relacionados à organização da atividade formadora, tais como: insuficiência de pessoal para mediar as discussões realizadas nas oficinas, atraso na entrega do material didático, e o número excessivo de professores inscritos. 8% declararam não ter havido nenhum tipo de acompanhamento após a atividade formadora, contrariando o que havia sido assegurado ao longo de sua execução.

De uma maneira geral, pode-se concluir, após análise dos depoimentos coletados, que a transformação requerida aos professores na formação continuada é paulatina, por se tratar de “[...] uma mudança nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, etc., que estão ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade.” (IMBERNÓN, 2010, p. 99). Para alterar uma cultura tão introjetada na profissionalização docente, a formação deveria ser contínua, sistemática e adaptada à realidade dos professores.

Interrogamos ao universo total de professores entrevistados, se a gestão de suas respectivas Unidades Escolares incentiva a abordagem do tema em sala de aula, ao que 44% dos professores responderam afirmativamente; dentre estes, 73% informaram que este apoio se dá na elaboração de projetos sobre o tema; e 27% através da aprovação da transversalidade deste tema no conteúdo programático obrigatório. 32% declararam não receber nenhum tipo de incentivo da gestão para inserção do tema em sala de aula.

Ainda no que concerne ao estímulo da gestão, 16% dos professores declararam que este apoio é parcial, haja vista que a iniciativa de trabalhar com a temática parte do professor. Importa salientar que 8% dos professores optaram por não responder a este quesito.

Concluindo a segunda parte da entrevista, indagamos aos professores se os objetivos do curso foram cumpridos, ao que 52% responderam afirmativamente; 32% declararam que os objetivos foram parcialmente atingidos, pois não houve acompanhamento da execução do plano de ações na U.E. (88%); tampouco houve divulgação das ações exitosas desenvolvidas pelos professores participantes, tal como divulgado no curso (13%).

Para 12% dos respondentes, os objetivos do curso não foram cumpridos, pois a implementação de uma cultura de direitos humanos em suas respectivas U.E. não foi realizada, sob a alegação de que nem todos os professores da U.E. participaram da atividade formativa, inviabilizando sua realização (33%); e em função do excesso de mudanças no quadro de professores da U.E. (33%).

4.2.3 Representações dos professores sobre os conteúdos de direitos humanos a partir da formação continuada

Na última parte da entrevista, interrogamos os professores sobre a sua definição acerca dos seguintes conceitos: direitos humanos, educação em direitos humanos, sujeitos de direitos e cidadania, a partir dos quais supostamente fundamentam a abordagem deste tema em sala de aula. Como já indicado nesta dissertação, as perguntas formuladas foram extraídas dos conteúdos abordados na *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*.

Nesta perspectiva, os conceitos previamente estabelecidos no roteiro das entrevistas, constituíram-se nas categorias em torno das quais agrupamos os depoimentos dos professores, a partir das quais elencamos suas principais representações acerca do nosso objeto de pesquisa.

Na metodologia da pesquisa afirmamos que o modelo de análise das categorias seria misto, pois não descartamos a possibilidade de efetuarmos alterações no decurso da investigação; entretanto, da leitura das entrevistas não emergiram novas categorias, o que equivale a dizer que o modo de definição das categorias por fim adotado, foi o fechado. Sobre este método específico de construção de categorias, afirmam Lavige e Dionne (1999) que,

[...] Esses indicadores definem, por sua vez, uma grade que permite a categorização dos enunciados. Em muitos trabalhos, os pesquisadores apoiam-se em tal grade, construída *a priori* e de maneira dedutiva, para classificar os elementos do conteúdo; a grade é dita fechada na medida em que não é modificada depois, no curso da investigação dos dados. [...]. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 221, grifo do autor).

Importa salientar que as representações sociais são o resultado da absorção dos conceitos elaborados no universo reificado da ciência, no âmbito do universo consensual de pensamento, tornando-os compreensíveis para os diferentes grupos sociais ou indivíduos; deste modo, “[...] as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 58).

Neste sentido, embora se constitua enquanto uma forma de conhecimento socialmente construído, as representações sociais podem apresentar variações em função do nível de apropriação e da multiplicidade de informações que detenham os sujeitos acerca do tema da representação (SÁ, 2004). Assim, não há univocidade nas representações sociais dos professores entrevistados, sobretudo, em função da proximidade conceitual dos temas definidos nos questionamentos. De todo modo, buscamos categorizar as respostas obtidas a partir dos elementos que mais se destacaram nos depoimentos, não obstante essas representações eventualmente se imiscuam.

Na primeira pergunta desta parte da entrevista, interrogamos os professores sobre o que entendiam por direitos humanos, a partir de sua participação no curso: 68% responderam que relacionam este conceito ao processo de constituição do sujeito como titular de direitos fundamentais, tendo em vista a preservação da dignidade humana, a partir da afirmação dos direitos assegurados nos diversos instrumentos legais para este fim criados.

Nesta perspectiva, as representações sociais dos professores quanto ao conceito de direitos humanos, coincidem com o que preconiza a literatura especializada. De acordo com Silva (2000), os direitos humanos estão alicerçados no princípio da dignidade, e são universais, porquanto inerentes à condição humana.

Estão presentes nestas representações os direitos econômicos e sociais, que de igual modo integram o rol dos direitos humanos (DUDH, 1948), não obstante um percentual significativo acrescente aos seus depoimentos a discrepância observada entre os direitos

legalmente promulgados e o seu subsídio por parte do Estado. Algumas respostas que a seguir transcrevemos, revelam essa posição:

Defino como um direito indissociável do ser humano, mas ele tem que ser um direito natural. Nós nascemos com esse direito, não é? Infelizmente, é, é, na nossa sociedade é colocado como uma conquista e como uma busca e que a gente tem que provar que tem. Mas eu não acho que a gente tem que provar, pelo fato de ser humano, de ser pessoa, você já tem esse direito estabelecido. (P18, entrevista 25, informação verbal).

A gente fala tanto dessa questão dos direitos, dos direitos humanos, né? Dos direitos dos homens, das pessoas... Eu acho que é uma discussão bastante ampla, né? O conceito ele não se fecha nele próprio, por exemplo, né? A todo momento, nós estamos aí, é, em conflito com o que preconiza a lei, é, com o que preconiza, né, os documentos legais e a realidade mesmo, né? Como você pode assegurar direitos humanos, o direito à educação, saúde, numa comunidade pobre como a nossa, né? Que o indivíduo não tem comida pra comer, vem aqui pra lancha, porque não tem comida. Às vezes você precisa dar um sapato, uma camisa, de vez em quando a direção faz uma campanha: 'ah, não sei quem tá sem camisa, tá sem livro, sem sapato, sem roupa'. Como é que você pode assegurar o tal do direito humano, esse direito da pessoa de ir e vir, se ele está numa comunidade em que o tempo inteiro ele está exposto? Nesse contexto o direito fica muito difícil de acessar. Eu considero o que está na legislação, mas a gente sabe que todos os dias estaremos expostos. Eu tô falando de uma comunidade de afrodescendentes, de negros, sabemos bem como a coisa funciona, né? A questão do acesso, a possibilidade desse aluno progredir um pouco mais, né? Melhorar socialmente, levar a família dele com ele, são direitos que eles ficam muito cerceados na verdade, né? O direito humano que alardeiam tanto, que eu acho que às vezes você fica meio decepcionado, porque você não vê efetivado em uma comunidade como essa. (P7, entrevista 13, informação verbal).

Ainda sobre esta questão, 32% de professores compreendem os direitos humanos como um conceito que equivale ao exercício da cidadania, mais especificamente à consciência que deve possuir o indivíduo acerca dos seus direitos, como também dos seus deveres. Nestas representações há uma ênfase no processo educativo como condição para garantir o acesso dos direitos assegurados nos instrumentos legais; apresentam-se também os valores da solidariedade e do respeito mútuo. Esta compreensão se traduz nas seguintes respostas:

Então, é, quando eu penso em Direitos Humanos, eu penso na questão da cidadania, que é saber os seus direitos, mas também tem uma preocupação grande com os deveres, e a gente acaba percebendo, nessa dinâmica hoje, muitos adolescentes tem uma falsa impressão que podem fazer qualquer coisa, que acaba, acaba, é, fortalecendo neles, o 'olha, eu posso fazer qualquer coisa' e não é bem assim, né? A gente tem que partir de um princípio básico de que teu direito começa, né, onde termina o do outro, então eu acho que isso é interessante, né? E eu vejo os Direitos Humanos dessa forma, você respeitar pra ser respeitado, basicamente isso. (P17, entrevista 24, informação verbal).

O que é direitos humanos? Como é que eu posso falar... Na minha opinião é você saber quais são os seus direitos, suas obrigações, né, seus deveres e a sua situação na

sociedade, o que você tem direito da sociedade como um todo, a sua posição, você conhecer as leis, conhecer aquilo que você pode, que você deve fazer, essas coisas. (P11, entrevista 18, informação verbal).

Em continuidade, solicitamos aos professores que definissem educação em direitos humanos: segundo a representação de 52% dos entrevistados, este conceito diz respeito ao desenvolvimento do cidadão, materializado na capacidade de participação e intervenção no espaço público, tendo em vista o cumprimento dos pressupostos inerentes aos direitos humanos. As respostas seguintes explicitam essa concepção:

Educação em direitos humanos, minha definição, é, seria, é, é, conscientizar os educandos a respeito do, da temática dos direitos humanos, do que se aborda, no que se toca aos direitos humanos, no que perpassa nas relações sociais, no que perpassa nas relações interpessoais, né, o dia-a-dia, não só na sala de aula, como na família, como nas diversas instituições as quais cada um deles possa frequentar e, principalmente, formar cidadãos, cidadãos conscientes, né, que entenda a dinâmica de nossa vida tão múltipla que a gente tem, e as diversas posições de cada um pode se formar nos dias de hoje. (P9, entrevista 15, informação verbal).

É você conseguir passar pra esse cidadão, pra esse aluno, quem é ele e que direitos ele tem. Se você consegue pelo menos abrir, você não vai conseguir ensinar tudo, mas se você conseguir cutucar ele a buscar seus direitos, eu acho que isso daí é educação em direitos humanos. É você fazer com que esse aluno busque, pode não ser com você, pode ser com outros professores, ou fora, na comunidade onde eles moram. (P24, entrevista 33, informação verbal).

Ainda no que concerne à representação dos professores sobre educação em direitos humanos, 24% dos respondentes afirmaram tratar-se de processos educativos orientados à formação de sujeitos de direitos, no que concerne ao conhecimento e aos modos de acessar seus direitos, sobretudo, àqueles que se destinam à inclusão dos grupos considerados socialmente vulneráveis. Os depoimentos a seguir evidenciam essa representação:

Educação em direitos humanos. Educação seria você passar pra os educandos, passar pros alunos os seus direitos na sociedade, coisa que eles não sabem, né? De todos os, de todas as temáticas, seja em etnias, ou em gênero, enfim, em todos os temas eles, passar pra eles as coisas que eles podem cobrar, podem ter direito, né, e que eles não sabem. E que a sociedade, que o governo deve prestar pra ele... enfim, eles não sabem. (P11, entrevista 18, informação verbal).

Educação em direitos humanos é, essa, porque educar, o curso era a formação pra professores, pra que o professor fosse capacitado a repassar esses conhecimentos na sala de aula, então, formação, a partir do momento que o professor, ele é, capacitado, hoje eu me sinto muito mais seguro no que, por exemplo, em relação ao homossexual, né? Como um homem negro, também eu me acho bem mais trabalhado no sentido de buscar direitos, né? E, como, e vejo na questão das mulheres, na questão de gêneros, né? A gente passa a discutir essa temática, começa

a ver, não no viés do comum, mas por um viés outro, que a gente entende que não é umas questões biológicas que está em jogo, mas as questões sociais, né? As mulheres têm os mesmos direitos, tem que ter os mesmos direitos, ou os homens tem os mesmos direitos... Não porque um é mais fraco, mais forte que o outro, mas porque todos são seres humanos, né? Então a gente tem o direito a ser digno, né? A ter dignidade, né? Isso é importante, não porque eu sou mais forte, ou porque eu sou mais fraco, se não a gente vai discutir, biologicamente a mulher é mais fraca que o homem, homossexual é uma doença, o negro é raça inferior, e aí a gente vai se esquecer do primordial que é o homem em si. Enfim, todos nós somos seres humanos. [...]. (P15, entrevista 22, informação verbal).

Cumpre-nos destacar que as representações dos professores sobre educação em direitos humanos não são excludentes, antes se complementam; a separação entre ambas foi efetuada apenas por uma questão didática, no sentido de apresentar as especificidades intrínsecas a cada uma. Do ponto de vista conceitual, tais representações encontram respaldo em autores como Candau (2008b), que a este respeito afirma:

[...] Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, no nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social, cultural e as práticas concretas. Outro elemento fundamental na educação de direitos humanos é *favorecer o processo de 'empoderamento' ('empowerment')*, principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. (CANDAU, 2008b, p. 81, grifo do autor).

Destacamos que um percentual bastante elevado de professores (24%), embora tenham respondido a este questionamento, apresentaram a sua concepção de educação em direitos humanos de uma forma vaga e imprecisa. Este dado é deveras significativo, pois, como já tivemos oportunidade de assinalar, os conceitos a partir dos quais formulamos o roteiro das perguntas da entrevista, não se constituíam como uma novidade para os sujeitos da pesquisa, pois foram conteúdos abordados na atividade formadora em análise; donde se pode concluir que este quantitativo de professores não aborda este conceito em sua prática docente.

Na terceira pergunta formulada nesta parte da entrevista, indagamos os professores sobre o que entendiam por sujeito de direitos: segundo a representação de 56% dos respondentes, este conceito diz respeito aos direitos assegurados a todos os cidadãos, tanto naturais como positivos, cuja garantia se constitui como uma responsabilidade do Estado. Os depoimentos a seguir explicitam essa representação:

Somos todos nós, né, sujeitos de direitos, somos todos nós, é, todos que vivem em sociedade são sujeitos de direitos. Efetivamente alguns estão à margem disso, não é? Mas, é, temos que caminhar pra isso, né? Pra que todos se sintam, né, sujeito de direito. (P14, entrevista 21, informação verbal).

Eu num, num, sou muito a favor desse, desse termo não, porque nós somos, eu acho que a gente às vezes utiliza o termo cidadão, ser um sujeito portador de direito como se houvesse uma distância, nós já somos pessoas portadoras de direitos, nós não somos um sujeito a adquirir direito, nós nascemos com esse direito. [...]. (P18, entrevista 25, informação verbal).

Ainda no âmbito desta questão, 12% dos professores definem sujeito de direitos como protagonismo social, ou seja, pela apropriação dos seus direitos e de sua capacidade de intervenção na organização da sociedade. As seguintes respostas ilustram estas representações:

Ser sujeito de direito é poder participar, de fazer parte do processo de interferir, né, de participar de forma, de forma, de consciente, ser consciente no que você está fazendo. (P6, entrevista 11, informação verbal).

É, eu acho que sujeito de direito é exercer os seus direitos, entendeu, e também respeitar os direitos dos outros. A grande, o grande enfoque do cidadão é ele vê só os seus direitos e não vê os direitos dos próximos. E também, assim, até pela falta de conhecimento do que é realmente os direitos humanos, entendeu? E a falta do, a falta de, essa falta de aceitação do outro causa esse transtorno, essa confusão do que é o direito, o que não é direito, em volta do seguimento pra respeitá-lo. (P16, entrevista 23, informação verbal).

Não obstante a representação dos professores sobre o conceito de sujeitos de direitos abarque seus aspectos principais, estão aquém do preconizado na literatura especializada. Segundo Sacavino, ser sujeito de direitos consiste em “[...] afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera política, através da institucionalização do sufrágio universal e da igualdade perante a lei, que a mobilizam para transportar sua dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade.” (SACAVINO, 2003, p. 45).

Neste quesito, o índice percentual de não respondentes subiu para 32%; dentre estes, 50% não conseguiram desenvolver seus argumentos de modo a apresentar qual a sua concepção de sujeitos de direitos, e os outros 50% abstiveram-se de responder.

Interrogados sobre o que entendem por cidadania, constatamos que 88% dos depoimentos analisados nesse quesito são reverberações das opiniões emitidas nas perguntas

que a precederam, a saber: a cidadania é definida como o conhecimento dos deveres e direitos que permitem a efetiva participação do indivíduo na esfera pública. Este dado não configura nenhuma inconsistência, haja vista que o processo de educação em direitos humanos envolve, para sua consecução, a compreensão de todos os conceitos previamente expostos (CARBONARI, 2007). Nesta perspectiva, afirma Carbonari que,

[...] A construção de uma nova cultura dos direitos humanos exige, assim, ocupar-se da promoção e da proteção dos direitos humanos e da reparação de todas as formas de violação. Isto significa trabalhar em vista de realizar no cotidiano as condições para que a dignidade humana seja efetiva. [...]. (CARBONARI, 2007, p. 182).

É importante destacar que 12% dos entrevistados não apresentaram de forma clara a sua compreensão deste conceito.

Os relatos a seguir expressam as representações dos professores sobre cidadania:

Cidadania? Bom, cidadania é o ato de você saber seus direitos, saber seus deveres, ser cidadã é você ser consciente dos seus direitos, o seu papel na sociedade, qual o seu papel nessa sociedade? Então eu acho que é isso, é você refletir, você pensar. Ser cidadão é participar. (P6, entrevista 11, informação verbal).

Então, justamente, tudo aquilo que a gente tinha discutido antes, né? Saber quais são os seus deveres, quanto aos seus direitos, é lutar pelos seus direitos, é, respeitados, mas também ter uma preocupação com o cumprimento dos seus deveres, porque isso garante que as relações sejam mais democráticas, sejam mais humanas, eu vejo dessa forma. (P17, entrevista 24, informação verbal).

A representação dos professores sobre este conceito coaduna com a definição de Silva, que afirma que a cidadania “[...] é a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, que inclui o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais. [...] É, na verdade, o pleno exercício do direito.” (SILVA, 2000, p. 29).

Questionados se a formação contribuiu para a compreensão destes conceitos, os professores responderam de forma unânime que sim; no entanto, a maioria dos depoimentos revela que esse aporte foi fundamentalmente teórico, como podemos observar nas representações que a seguir transcrevemos:

Ah, sim! Em termos teóricos esse curso foi bom. Ele só foi complicado nessa aplicação em sala de aula, pelo menos eu sinto, eu senti essa dificuldade. Porque no

fundo não houve a gente sentar e pensar numa coisa, num material, numa proposta pra sala de aula especificamente. [...]. (P10, entrevista 17, informação verbal).

Claro. Porque a gente deixa o senso comum de lado e passa a buscar conceitos elaborados por estudiosos, né, onde a gente não vai ficar só naquela coisa, porque eu acho que é assim... Porque eu acho, a gente vai fundo, na matéria, estudando aquele assunto e vai buscar concepções diversas, né? E chegar a um consenso que não é comum, a um consenso, um conhecimento muito específico sobre aquilo, né? Então a gente já não vai falar por achismo, a gente vai falar com convicção daquilo que a gente acredita, aí fica melhor assim. (P15, entrevista 22, informação verbal).

Concluimos nossa entrevista perguntando aos professores quais seriam as suas sugestões para um próximo curso de formação sobre educação em direitos humanos, ao que responderam do seguinte modo: 44% recomendaram uma abordagem mais direcionada à prática docente; 20% que os conteúdos abordados estivessem em articulação com a realidade da U.E.; 12% que deve haver o envolvimento da gestão/coordenação pedagógica; 12% que a formação envolvendo essa temática fosse contínua/ininterrupta; 12% que fossem aprofundados os subtemas nas próximas edições do curso; 8% que os próximos cursos de direitos humanos sejam ministrados na U.E.; 8% sugeriram o envolvimento da comunidade/pais de alunos no curso; 8% o acompanhamento das ações por parte da Instituição formadora; 8% que a carga horária para execução do curso seja ampliada; 8% que a entrega do material didático seja realizada em tempo hábil; 8% o envolvimento de todos os professores da U.E.; 8% a realização de mais vivências/psicodramas na formação; 4% que a oferta da formação seja direcionada para o ensino fundamental; 4% que seja produzido material didático para ser usado em sala de aula; 4% não responderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta investigação, ocupamo-nos em demonstrar que desde a sua regulamentação formal, na Carta Constitucional de 1934, até a sua promulgação na Constituição de 1988, o direito à educação ainda não foi efetivamente realizado no Brasil. Embora a oferta da educação básica seja uma atribuição que compete ao Estado assegurar, enquanto direito público subjetivo, nos termos preconizados pela Lei (pública, universal e laica), sua expansão não esteve associada à melhoria da qualidade do ensino, como o demonstram os elevados índices de reprovação, evasão e distorção idade-série dos alunos matriculados no ensino público.

Considerando que o direito à educação é concomitantemente um direito humano fundamental e um meio para acessar os demais direitos (RAYO, 2004), negligenciar seu cumprimento acarreta uma violação de direitos. No entanto, a consciência deste direito não se manifesta voluntariamente. Será por intermédio do processo educacional que o sujeito reconhecer-se-á como um titular de direitos e deveres, condição para o efetivo exercício da sua cidadania.

Do ponto de vista normativo, as legislações educacionais têm enfatizado a formação para o exercício da cidadania como essencial para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Segundo estes documentos, os sistemas de ensino se constituem como um espaço privilegiado para a transmissão de uma educação orientada pelos princípios proclamados pelos direitos humanos. Sua introdução no âmbito das práticas educativas dependerá da execução de ações com vistas à abordagem deste conteúdo em tais práticas.

Nesta perspectiva, a *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL* se apresenta como uma oportunidade para refletir sobre as ações de formação continuada em direitos humanos, por constituir-se como a materialização da política pública definida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Assim, o presente estudo estabeleceu por objeto a análise da representação social de professores da rede pública estadual, certificados no curso de formação continuada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*. Com o intuito de verificar se os conteúdos e práticas que foram veiculadas nesta atividade formadora atenderam às suas necessidades e demandas (dos professores), o problema delineado para o desenvolvimento desta pesquisa consistiu em investigar a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos e desta formação contínua, decorrido algum tempo de sua execução.

Para responder a tais questões, objetivamos identificar a representação social que os professores da rede pública estadual têm dos direitos humanos, e analisar a representação social que têm os professores acerca da formação continuada denominada *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL*.

Como já mencionado, adotamos nesta investigação o conceito de educação em direitos humanos como desenvolvido no PNEDH. De acordo com essa concepção, a educação em direitos humanos está voltada à formação de sujeitos de direitos, haja vista que é através do processo educativo que o sujeito afirmar-se-á como um titular de direitos (políticos, sociais, civis, econômicos e culturais), condição necessária para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2009a, p. 25).

Com efeito, esta temática deve estar comprometida com a afirmação de valores e práticas inerentes aos direitos humanos, e para tanto, deve favorecer a aprendizagem destes direitos no decurso da sua evolução histórica, bem como dos instrumentos nacionais e internacionais que encerram sua concretização. Por esta razão, deve ser transversal, perpassando os conteúdos das disciplinas em todos os níveis de ensino, e ininterrupta. Para tanto, o PNEDH estimula a criação de metodologias e a produção de materiais didáticos contextualizados, tanto quanto as iniciativas individuais e sociais orientadas à promoção e à defesa dos direitos humanos (Idem).

De uma maneira geral, as representações dos professores acerca da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL* são

bastante positivas, no que concerne aos seus elementos estruturantes (material didático, oficinas e conteúdos).

Entretanto, o principal elemento de crítica, caracterizado por estes sujeitos como um obstáculo à efetivação dos pressupostos da educação em direitos humanos em sala de aula foi atribuído à ênfase do curso na abordagem das questões teóricas dos direitos humanos, não privilegiando sua transposição para a prática docente e desconsiderando a realidade de suas Unidades Escolares; de acordo com a percepção dos docentes, isto se deve ao fato de que não foram veiculados no curso, instrumentos e ferramentas capazes de produzir um trabalho voltado para a sua inserção em sala de aula.

Neste sentido, retomamos um dos questionamentos iniciais desta pesquisa, qual seja, se as representações que os professores já possuíam sobre os conceitos de direitos humanos haviam sido substancialmente alteradas após sua participação nesta atividade de formação. Diante dos resultados apresentados, esta suposição não se confirmou.

Após a análise dos dados, constatamos que as representações que os professores têm dos direitos humanos e dos principais conceitos a este tema vinculados, revelaram que houve assimilação teórica dos conteúdos abordados no curso. No entanto, embora tenham apresentado diversos elementos para a definição de direitos humanos, de uma maneira geral, suas representações sobre este conceito foram genéricas e imprecisas. Nas expressões dos professores a questão dos direitos humanos ficou reduzida à conscientização dos alunos, desprovida de uma abordagem conceitual mais consistente dos seus conteúdos, ou da sua contextualização e transversalidade na disciplina lecionada.

Esta percepção é confirmada pelo fato dos professores não conseguirem realizar a transposição deste tema para a prática docente. Isso denota que os seus conhecimentos sobre os direitos humanos estão ancorados no universo consensual, não no universo reificado, que correspondem, respectivamente, ao conhecimento do senso comum e ao conhecimento científico, de acordo com o preconizado pela teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2009).

Donde se conclui que o processo de objetivação não foi realizado pelos professores, pois o seu conhecimento acerca desta temática não foi “[...] suficientemente codificado do ponto de vista científico e profissional” (SÁ, 1998, p. 59); para que tal ocorresse, seria necessário que os professores houvessem se apropriado dos conteúdos de direitos humanos, de modo a “[...] transformar em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica [do conhecimento]. [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 75).

As conclusões às quais chegamos não invalidam os esforços envidados pela atividade formadora; entretanto, a descontinuidade da política de formação em direitos humanos, associada ao despreparo dos docentes em efetuar a sua transposição para a prática pedagógica, se constituíram enquanto fatores que interferiram no modo de apropriação dos conteúdos ministrados neste curso de formação continuada.

Neste sentido, concordamos com Menin e Shimizu quando afirmam que “[...] professores, e demais agentes escolares são portadores e construtores de conhecimentos sociais que podem influenciar diversas práticas na escola, marcar suas interpretações [...] e chocar-se com outras formas de conhecimento mais acadêmicas.” (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 97).

Deste modo, acreditamos que as instituições formadoras devem examinar cuidadosamente a política formativa de educação em direitos humanos, superando a barreira que preconiza a formação puramente conceitual, tendo em vista sua adequação ao trabalho docente. Só assim poderão ser sentidos seus desdobramentos na prática pedagógica.

Nesta perspectiva, afirma Imbernón que a maior parte das iniciativas oficiais no âmbito da formação continuada de professores preconiza o aperfeiçoamento individual do docente, desprezando o contexto institucional em que trabalha, isto é, a escola (IMBERNÓN, 2010). Esta perspectiva enfatiza o conhecimento teórico, em detrimento das práticas concretas a partir das quais orientam a sua ação pedagógica.

Geralmente executados em outro lugar que não a escola, este tipo de formação contínua propõe a atualização do repertório dos docentes e, desta maneira, reduzem a

educação em direitos humanos a uma difusão de conceitos e ideias. Não obstante admitamos ser impossível conceber um processo formativo que não seja fundamentado em bases teóricas, na medida em que “[...] dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2005, p. 24), uma abordagem estritamente conceitual não assegura uma educação comprometida com os valores preconizados por estes direitos.

Se levarmos em conta as sugestões dos professores para um próximo curso de formação sobre educação em direitos humanos, teremos algumas pistas sobre o que deve ser feito para assegurar a efetividade destas ações, a saber: que a abordagem deste tema seja direcionada à prática docente e articulada à realidade vivenciada na Unidade Escolar (U.E.); para tanto, tais cursos seriam ministrados na U.E e deveriam envolver toda a comunidade educacional (todos os professores, gestores, coordenação pedagógica), bem como a comunidade no seu entorno, sobretudo, os pais dos alunos.

Ainda segundo a percepção dos professores, a formação envolvendo essa temática deveria ser periódica e as ações nela propostas, efetivamente acompanhadas pela Instituição formadora; a realização de vivências/psicodramas em formações deste tipo foi considerada uma estratégia pedagógica relevante, por propiciar experiências concretas voltadas ao respeito a toda e qualquer forma de diferença, bem como a produção de material didático específico para o uso em sala de aula.

Seguindo estas recomendações, evitaríamos a pontualidade das ações de formação continuada em direitos humanos, ao tempo em que asseguraríamos sua inclusão, em caráter interdisciplinar, no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, haja vista o envolvimento de toda a comunidade educacional na proposta. Por outro lado, a execução da atividade formativa na U.E., possibilitaria que os conteúdos e métodos enfocados refletissem a realidade escolar, diminuindo a distância entre o que é preconizado na teoria, e o que de fato ocorre na prática docente.

A inclusão da comunidade do entorno poderia trazer uma contribuição social relevante, sobretudo, se considerarmos os altos índices de violência e vulnerabilidade social assentes em boa parte do território soteropolitano, nos quais muitas vezes o único equipamento público existente é a Unidade Escolar.

Neste sentido, cumpre-nos salientar que as proposições dos professores estão em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recentemente promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação⁶⁷, com o objetivo de “orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.” (BRASIL, 2012).

Este documento acolhe o disposto no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3), ao estabelecer que aos princípios da educação em direitos humanos deverá ser concedido “[...] tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares.” (BRASIL, 2012, art. 10º, inc. II, letra e).

Para tanto, este documento recomenda a inclusão no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares que ofertam o Ensino Médio do “comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e [...] pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.” (BRASIL, 2012, art. 16º, inc. V), mediante a promoção e valorização dos “[...] temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.” (BRASIL, 2012, art. 16º, inc. XV).

No que concerne à sua efetivação, as Diretrizes destinam à competência dos Sistemas de Ensino prover “[...] os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares” (BRASIL, 2012, art. 18º,

⁶⁷ Através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

inc. I), garantindo formalmente a “[...] formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares” (BRASIL, 2012, art. 18º, inc. III).

Este documento igualmente preconiza a “aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados” (BRASIL, 2012, art. 18º, inc. II), recomenda a promoção de “instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim” (BRASIL, 2012, art. 18º, inc. IV) e o “acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares” (BRASIL, 2012, art. 18º, inc. V).

É, pois, relevante considerar a narrativa dos professores acerca dos programas e projetos de formação continuada em direitos humanos, se compreendermos que as informações e conteúdos neles veiculados não passam a integrar seu repertório e sua prática pedagógica de maneira crítica, sem o quê, as questões relativas à política formativa estabelecida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) não encontrará nenhuma efetividade no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre. Introdução dos Organizadores. In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudo da Violência, 2007. 35-43 p.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. 52-62 p.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002. 159 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VILELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-118.

BAHIA (Estado). Decreto nº 11.994, de 04 de março de 2010. Institui o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH). **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Salvador, BA, 4 mar. 2010a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/821747/decreto-11994-10-bahia-ba>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Secretaria da Educação. Salvador, 2010b. 83 p.

_____. **Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia (FORPROF-BA)**. Secretaria da Educação. Salvador: SEC, 2010c. 5 p. Disponível em: <http://www.iat.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Regimento_Forum.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. **3 anos de gestão (Janeiro de 2007 a Dezembro de 2009) – Balanço de Ações do Instituto Anísio Teixeira – IAT**. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Salvador: IAT, 2010d. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/iat/balanco/manual_3-anos_de_gestao.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2011. 24 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977, 225 p.

BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio? In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudo da Violência, 2007. 227-244 p.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2009. 188-350 p.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** In: BARBOSA, Raquel Lazzane Leite. (Org.). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 309-318 p.

_____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et alli). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 335-350 p.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de Outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Constituição Federal, 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. Decreto nº 6.755/09, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 4 mai 2009.

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 fev 2012.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. **Constituição Federal, 1891.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Constituição Federal, 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Constituição Federal, 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Constituição Federal, 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103920/emenda-constitucional-24-83>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. **Cria o Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização técnica e administrativa das universidades.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37550>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. **Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. **Institui a Lei Orgânica do Ensino Primário.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de Novembro de 1942. **Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129118/lei-5540-68>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. **Direitos Difusos.** Ministério da Justiça. Brasília: MJ, 2011. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/cfdd/data/Pages/MJ038B8D53ITEMID14E4BE4972B647A4BD0ACD82E8C978C0PTBRNN.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010a. 228 p. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br/pndh>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. 165 p. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Constituição Federal, 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 07 jan. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009a, 76 p.

_____. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Presidência da República, 2009b. 7 p. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/parfor/index.php/documentos/.../12-decreto.../download> Acesso em: 4 jul. 2011.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PARFOR)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. 3 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf> Acesso em: 4 jul. 2011.

_____. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos / Cadernos SECAD 4**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. 85 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 360 p.

_____. **Brasil Direitos Humanos, 2008:** A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2008. 285 p.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 7ª reimpr. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 212 p. Título original: L'età dei Diritti.

_____; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política – Volume I.** 13ª reimpr. Tradução de Carmen C. Varriale et alii. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. 674 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos.** São Paulo: Quartier Latin, 2008a. 285-298 p.

_____. Educação em Direitos Humanos e a formação de professores/as. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et ALLI, 2008b. 73-92 p.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et alii). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 169-186 p.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; SOUZA, Ângela Gordilho; PEREIRA, Gilberto Corso. **Polarização e Segregação Socioespacial em uma Metrópole Periférica.** Caderno CRH, Salvador, v. 17, n° 41, p. 281-297, 2004. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=21>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos.** São Paulo: Quartier Latin, 2008. 255-271 p.

COSTA, Áurea de Carvalho. A Conquista de Direitos Sociais no Brasil e o Direito à Educação. In: **Cadernos de Direito / Cadernos do Curso de Mestrado em Direito da Universidade Metodista de Piracicaba.** v. 2, n.4, Piracicaba, 2001. 117-137 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. 2 ed. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. 5-30 p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2 ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004. 112 p.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et alli). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 441-456 p.

DOTTA, Leanete Terezinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006. 92 p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Luz Cary, Margarida Garrido Esteves, J. Vasconcelos Esteves. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 71-161 p. Título original: Les Règles de la Méthode Sociologique.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004. 228 p.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 31-59 p.

FERNANDES, Roseli Braga. Processos recentes de urbanização / segregação em Salvador: O miolo, região popular e estratégica da cidade. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales (Serie documental de Geo Crítica) da Universidad de Barcelona**, Barcelona, v. IX, nº 523, 2004. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-523.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

FILHO, Edson Alves de Souza. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 109-145 p.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 177 p. Título original: The Consequences of Modernity.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171 p.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a. 160 p.

_____. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b. 343 p.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5), 2009. 117 p.

_____. **Movimentos Sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 141 p.

GOMES, Celma Borges. Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional. In: **Gestão em Ação / Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA**. v. 1, n. 1. Salvador, 1998. 159-177 p.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 79-108 p.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: Comentários. In: Fávero, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 139-151 p.

_____. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: Fávero, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 201-239 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. Título original: 10 ideas clave: La formación permanente del profesorado – nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 23-56 p.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 7 reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 406 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: ARTMED, 1999. 337 p.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 46-57 p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. 59-79 p.

MADEIRA, Margot Campos. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais da escola. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 201-210 p.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. 33-66 p. Disponível em: <<http://www.nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

MAZZON, José Afonso. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. São Paulo: Ministério Público, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas, 2009. 91 p. Disponível em: <<http://nordestinospaulistanos.wordpress.com/2009/06/17/pense-num-dever-de-valor/>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 93-130 p.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Cláudia Maria de. A Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 137, 2009. 549-576 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 89-111 p.

_____. **O Desafio do Conhecimento**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 269 p.

MONTEIRO, Aída; MENDONÇA, Erasto Fortes. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. **Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 29-31 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. 81-96 p.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 291 p. Título original: La psychanalyse – Son image et son public.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 385 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**, 1948. 5 p. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente**, 1959. Disponível em: <<http://www.redeandibrasil.org.br/eca/biblioteca/legislacao/declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca/>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. 12 p. Disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____; UNESCO. **Plan de Acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos – Primera etapa**. Nueva York y Ginebra, 2006. 61 p. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, 1993. 22 p. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: Conflitos e Negociações no Brasil Contemporâneo. In: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 103-140 p.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et ali). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 187-207 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. 3 ed. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. 17-52 p.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 3 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. 415. p.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999. 47-77 p.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

REDH BRASIL. **Rede de Educação em Direitos Humanos**: Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: <<http://www.redhbrasil.net/oprojeto.php>> Acesso em: 17 jun. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et alli). **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985, 287 p.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da Rocha. Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-34. In: Fávero, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 119-138 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. 19-45 p.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SACAVINO, Suzana. Educação em Direitos humanos e democracia. 2 ed. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 36-48 p.

_____. CANDAU, Vera Maria (et alli). Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. 10-51 p.

_____. Movimento de educadores/as em direitos humanos na educação básica. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. 93-107 p.

_____. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009. 293 p.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et alli). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 75-84 p.

SALVADOR. **Salvador, Cultura todo dia**. Prefeitura de Salvador / Fundação Gregório de Matos. Salvador: BA, 2011. Disponível em: <<http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo.php>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2010. 155-174 p.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. 273-283 p.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites**. São Paulo: USP, 2000. 221 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Pedagogia/tcidadaniaesc.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. 41-63 p.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 85-108 p.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 117-145 p.

SOUTO, Claudio. Constitucionalismo brasileiro e direitos humanos: educação superior, pesquisa e ciência do direito. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. 145-166 p.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. 2 ed. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 100-114 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968a. 157 p.

_____. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968b. 165 p.

_____. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1976. 341 p.

TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicholas. Globalização e Educação: uma introdução. In: TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicholas (Orgs.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. 12-26 p.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. 427 p. Título original: Critique de la modernité.

_____. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. 2 ed. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2003. 387 p.

_____. **Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2009. 252 p. Título original: Penser autrement.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Editora Petrópolis, 2002. 11-210 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. São Paulo: USP, 2009. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-134856/pt-br.php>>.

Acesso em: 04 out. 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011:** os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011. 163 p. Disponível em: <<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2011.

ANEXOS

ANEXO A – IDEB Observado / Resultados 8ª Série

ANEXO B – Modelo de Questionário Misto

ANEXO C – Modelo de Entrevista Semiestruturada

ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento

ANEXO A – IDEB Observado¹ / Resultados 8ª Série

Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
VITORIA DA CONQUISTA	2.5	2.7	2.4
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
BARREIRAS	3.1	2.6	3.2
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
CANDEIAS	2.5	2.8	3.0
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
SALVADOR	2.6	2.8	2.7
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
SIMOES FILHO	2.5	2.4	2.5
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
CAMACARI	3.3	2.8	
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
LAURO DE FREITAS	2.2	2.5	2.5
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
VERA CRUZ	2.2	1.9	2.7
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
SAO FRANCISCO DO CONDE	2.7	2.1	
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
ITAPARICA	2.5	2.7	2.6
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
MADRE DE DEUS	3.7	4.3	4.5
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
MATA DE SAO JOAO	1.8	2.3	2.7
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
POJUCA	1.8	3.0	1.8
Município ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕
SAO SEBASTIAO DO PASSE	2.5	2.3	2.2

¹ Dados extraídos do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1175245>>. Acesso em: 28 out. 2011.

Participação em:	() Conselhos Municipais de Educação Qual? _____
	() Conselhos Estaduais de Educação Qual? _____
	() Conselho / Colegiado escolar
	() Grupo de Estudo Qual? _____
	() Fórum Qual? _____
	() Outros: _____
() Não participa	
Os critérios de participação dos/as professores/as na formação continuada foram estabelecidos por:	() Faixa-etária
	() Nível escolaridade
	() Tempo de atuação do profissional na unidade escolar
	() Disciplina lecionada pelo profissional
	() A participação foi voluntária
	() Gestores da Unidade Escolar
() Outros: _____	
() Não sabe / não se lembra	

Para sua avaliação, utilize a seguinte escala:

1	2	3	4
Insuficiente	Médio	Bom	Excelente

1. Conhecimentos iniciais	1	2	3	4
Os seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas no curso:				
Módulo 1:				
Fundamentos históricos e ético-filosóficos da Educação em Direitos Humanos				
<u>1. Direitos Humanos: sua origem e natureza:</u>				
1.1 O que são os Direitos Humanos; 1.2. O fundamento dos Direitos Humanos; 1.3. A construção do sujeito de Direitos; 1.4. Ética, Educação e Direitos Humanos;				
<u>2. A trajetória histórica dos Direitos Humanos:</u>				
2.1. História conceitual dos Direitos Humanos; 2.2. História social dos Direitos Humanos no Brasil;				
<u>3. Direitos Humanos e Memórias:</u>				
3.1. Memória e esquecimento; 3.2. Memória e identidades; 3.3. Acesso à informação;				
Módulo 2:				
Fundamentos Políticos e Jurídicos da Educação em Direitos Humanos				
<u>1. Fundamentos políticos da EDH:</u>				
1.1. Estado, democracia e DH: os princípios de igualdade e justiça social; 1.2. PNDH/ PNEDH: fontes e articulações; 1.3. Políticas e ações educacionais afirmativas;				
<u>2. Fundamentos jurídicos da EDH:</u>				
2.1. Os mecanismos de proteção aos DH e de valorização da EDH;				
Módulo 3:				
Fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos				
<u>1. Cultura e Educação em Direitos Humanos:</u>				
a) o que é Cultura; b) a Educação como socialização cultural				
<u>2. A Cultura atual e a Cultura necessária para os Direitos Humanos:</u>				

a) Globalização: do global ao local > monovocalidade cultural; b) Globalização e Multiculturalismo > multivocalidade cultural;				
3. Diversidades socioculturais: 3.1. Etno-cultura (Negros e Afrodescendentes / Indígenas); 3.2. Gênero; 3.3. Orientação sexual; 3.4. Diferenças Geracionais; 3.5. Pessoas com Deficiências; 3.6. Diversidade Religiosa;				
4. Processos de Inclusão em Educação: a) preconceito, discriminação e intolerância; b) educação para os DH = igualdade + diferença; c) os espaços formativos;				
5. Comunicação e Mídia: a) a dialogicidade como requisito da EDH; b) os processos comunicativos; c) Mídia e EDH;				
Módulo 4:				
Fundamentos Educativo- Metodológicos da Educação em Direitos Humanos				
1. Educação em Direitos Humanos na Educação Básica;				
2. EDH: princípios e fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Básica numa visão crítica;				
3. A Escola como locus privilegiado de formação teórico-prático em Direitos Humanos: 3.1. A escola como espaço de socialização da cultura; 3.2. A escola como espaço de construção da cidadania; 3.3. A Escola como espaço de emancipação dos sujeitos;				
4. Currículo em EDH: eixos norteadores da sua construção: 4.1. Diálogo; 4.2. Transversalidade;				
5. Práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH;				

2. Expectativas	1	2	3	4
A formação continuada correspondeu ao que dela esperava:				

3. Resultados alcançados	1	2	3	4
Como classifica os resultados alcançados no Curso?				

PARTE II

Dimensão 1	Processo de elaboração/programação das ações a partir da Formação Continuada
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

1.1 - A formação continuada previu elaboração e sistematização de um plano de ações na unidade escolar:

- () por etapas e/ou fases
- () com previsão de começo, meio e fim
- () não houve previsão (**PULE PARA A DIMENSÃO 2**)
- () não sabe / não se lembra (**PULE PARA A DIMENSÃO 2**)

1.2 - Na proposta/plano de ações foram definidos:

- () os problemas
- () os objetivos
- () as metodologias
- () as dimensões de atuação
- () as metas (quantitativas)
- () as metas (qualitativas)
- () os critérios de avaliação

- () os indicadores
- () as temáticas abordadas
- () não sabe / não se lembra

1.3 - Participou/aram da elaboração do plano de ações:

- () professores/as da Unidade Escolar
- () gestores da Unidade Escolar
- () especialistas/pesquisadores/as de outras instituições
- () ativistas
- () estudantes
- () parceiros (ONG, Secretarias, Sindicatos, IES)
- () gestores escolares
- () o plano de ações foi elaborado individualmente
- () outros/as: _____.
- () não sabe / não se lembra

1.3.1 - De que forma?

- () não sabe / não se lembra

1.4 – Houve interface com outros projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar:

- () Sim
- () Não
- () Não sabe / não se lembra
- () Se sim, qual/is?: _____

1.5 - A partir da formação continuada, assinale as prioridades trabalhadas na Unidade Escolar:

- () direitos humanos
- () gênero
- () relações étnico-raciais
- () diversidade religiosa
- () direitos da criança e do adolescente
- () diferenças geracionais
- () pessoas com deficiências
- () ética e cidadania
- () orientação sexual
- () violências
- () bullying
- () outros/as: _____.
- () não sabe / não se lembra

1.6 – Quanto à inserção da educação em direitos humanos no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar:

- () a temática não foi inserida no Projeto Político-Pedagógico
- () a temática foi inserida no Projeto Político-Pedagógico
- () outros/as: _____.
- () não sabe / não se lembra

1.7 - Quanto às dimensões da educação ou áreas do saber, as ações desenvolvidas na Unidade Escolar tiveram como foco/s principal/is:

- () currículo
- () projeto político-pedagógico da Unidade Escolar
- () ambiente escolar

- produção de conhecimento
- relações interpessoais
- ensino-aprendizagem
- material didático
- formação de professores/as
- outros/as: _____.
- não sabe / não se lembra

1.8 - As ações desenvolvidas na Unidade Escolar foram realizadas:

- em palestras ministradas por especialistas
- em palestras ministradas por educadores/as da Unidade Escolar
- durante outras atividades da Unidade Escolar: _____.
- em projeto envolvendo várias temáticas
- a distância, articuladas com os conteúdos disciplinares
- em sala de aula, articuladas com os conteúdos disciplinares
- em atividades culturais
- em atividades esportivas
- outros/as: _____.
- não foram desenvolvidas ações na Unidade Escolar
- não sabe / não se lembra

1.8.1 De que forma?

- não sabe / não se lembra

1.9 – Quanto aos instrumentos de abordagem educativa, foram utilizados/as nas ações desenvolvidas na Unidade Escolar:

- técnicas projetivas (vídeos, filmes, documentários etc.)
- uso de metodologias participativas (oficinas, produção de materiais como redação, matéria para jornal da escola, cartazes, etc.)
- abordagem expositiva (cursos, seminários, palestras, mapa conceitual, etc.)
- uso de linguagens lúdicas (música, dança, teatro, fotografia etc.)
- pesquisa sobre as temática em bibliotecas, internet etc.
- produção/elaboração de trabalhos sobre as temáticas
- leitura de textos sobre as temáticas
- a formação privilegiou as experiências /vivências dos/as participantes
- a formação utilizou-se de procedimentos pedagógicos participativos e dialógicos
- outros/as: _____.
- não sabe / não se lembra

PARTE III	
Dimensão 2	Avaliação da atividade formativa.

2.1 - Quanto à avaliação das atividades da formação continuada:

- ocorreu no final das ações
- avaliação foi contínua e permanente, durante as atividades
- outros/as: _____.
- não houve avaliação (**PULE PARA O ITEM 2.4**)
- não sabe / não se lembra (**PULE PARA O ITEM 2.4**)

2.2 - Os indicadores de avaliação da formação continuada utilizados foram:

- quantitativo de participação nas atividades
- a aprovação ou não dos/as participantes nas atividades
- a frequência/assiduidade dos participantes nas atividades
- outros/as: _____.
- não sabe / não se lembra

2.3 - Os instrumentos de avaliação utilizados na formação continuada foram:

- questionários fechados
- avaliação oral
- avaliação escrita (questões abertas)
- participação nas atividades propostas (oficinas, pesquisa sobre a temática em bibliotecas, internet etc.)
- levantamento de número de participantes e evasão
- realização de grupos focais / entrevistas com os participantes
- produção de textos sobre a temática
- apresentação de memorial / Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
- outros/as: _____.
- não sabe / não se lembra

2.4 – Se houve, entre as ações do projeto, produção de trabalhos:

- houve trabalhos em grupo sobre direitos humanos e educação
- houve trabalhos mas os envolvidos pesquisavam individualmente
- não houve trabalhos
- outros/as: _____.
- não sabe / não se lembra

2.5 - Se houve pesquisa, quanto à metodologia, utilizou-se de:

- pesquisa quantitativa (questionário)
- pesquisa qualitativa (grupos focais e/ou entrevistas)
- pesquisa bibliográfica via internet
- pesquisa bibliográfica por meio de visita a bibliotecas e/ou livrarias
- não houve pesquisa (**PULE PARA O ITEM 2.7**)
- outros/as: _____.
- não sabe / não se lembra

2.6 - Se houve pesquisa, os resultados foram divulgados:

- junto aos professores participantes
- em todas as escolas do município ou estado
- nos espaços de informação da instituição promotora da atividade formativa (site, jornal, informativos, etc.)
- em meios de comunicação de massa
- em publicação da instituição promotora da atividade formativa (livro)
- não foram divulgados
- não sabe / não se lembra

2.7 - Quanto à avaliação da formação continuada em educação em direitos humanos:

- considero que a formação foi suficiente para a abordagem da temática na Unidade Escolar
- considero que a formação foi insuficiente para a abordagem da temática na Unidade Escolar .

Justifique sua resposta:

2.8 - Quanto à introdução da educação em direitos humanos na prática docente:

- () a temática está inserida no meu Plano de Aula
 () a temática não está inserida no meu Plano de Aula (**PULE PARA O ITEM 3.1**)
 () não sabe / não se lembra

2.9 - Quanto à introdução da educação em direitos humanos na Unidade Escolar:

- () há profissionais especialistas na temática trabalhando na Unidade Escolar de forma interdisciplinar
 () há profissionais especialistas na temática trabalhando na Unidade Escolar de forma transversal
 () outros: _____
 () não sabe / não se lembra

Dimensão 3	Produção de materiais educativos sobre educação em direitos humanos
-------------------	----------------------------------------------------------------------------

3.1 - Quanto à produção de materiais educativos sobre educação em direitos humanos, a REDH BRASIL/SECAD/MEC produziu:

- () apostilas
 () vídeos
 () redações
 () cartazes
 () folderes
 () AVA (ambiente virtual de aprendizagem)
 () outros/as: _____
 () não sabe / não se lembra

3.2 – Foram criados espaços de produção de conhecimento sobre a temática ao longo da execução da atividade formativa:

- () grupo de trabalho
 () grupo de pesquisa
 () observatório
 () fórum
 () núcleo de direitos humanos
 () coordenadoria de direitos humanos
 () outros/as: _____
 () não foram criados
 () não sabe / não se lembra



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CURSO DE MESTRADO)
DISSERTAÇÃO: A TEORIA TRANSFORMA A PRÁTICA?
UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES
SOBRE DIREITOS HUMANOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ANA CAROLINA REIS PEREIRA
ORIENTADORA: CELMA BORGES GOMES

ROTEIRO DA ENTREVISTA

(Número e data da entrevista)

1. Aspectos relativos à formação continuada
 - 1.1. O que o/a motivou a inscrever-se na “Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos”?
 - 1.2. A iniciativa de trabalhar com essa temática surgiu a partir de alguma situação concreta vivenciada em seu cotidiano escolar?
 - 1.3. Pode se lembrar de alguma situação e me contar como foi?
 - 1.4. Esta temática é abordada em sua sala de aula hoje em dia?
 sim não às vezes não sabe/não declarado

Em caso de resposta afirmativa, perguntar:

- 1.5. Como a temática é abordada em sala da aula?
- 1.6. Quando esta temática é abordada em sala da aula, como os aluno/as reagem? Pode se lembrar de alguma situação e me contar como foi?
- 1.7. É possível perceber mudanças de atitudes dos alunos com relação às questões relativas à educação em direitos humanos? Pode se lembrar de alguma situação e me contar como foi?

Em caso de resposta negativa, perguntar:

2. Porquê a temática não é abordada em sala da aula;
 - 2.1. quais seriam as condições que permitiriam uma melhor abordagem desse tema em sala de aula?
3. Sobre a atuação dos professores formadores:
 - 3.1. Os professores formadores transmitiram com clareza os assuntos abordados no curso?
 - 3.2. Os professores formadores conseguiram criar um clima propício à participação dos professores cursistas?
 - 3.3. Os professores formadores dominavam o assunto que expôs?

- 3.4 Os métodos por eles utilizados foram os mais adequados à atividade docente?
- 4 Sobre o funcionamento do Curso:
 - 4.1 As oficinas, quanto ao conteúdo trabalhado, foram adequadas?
 - 4.2 As instalações em que decorreram as oficinas favoreceram a transposição dos conteúdos trabalhados à sua realidade escolar?
 - 4.3 O material didático distribuído foi adequado à atividade docente?
 - 4.4 Você acredita que o material didático distribuído é adequado para uso em sala de aula?
 - 4.5 Os recursos audiovisuais utilizados no curso foram adequados à atividade docente?
 - 4.6 O apoio prestado pelos multiplicadores do Curso foi adequado?
- 5 Adequação dos conteúdos abordados na formação continuada à atividade docente
 - 5.1 A instituição formadora realizou algum diagnóstico junto à comunidade educacional (gestores/professores/estudantes) para definir temáticas e metodologias abordadas no curso?
 - 5.2 Como você percebe isso?
 - 5.3 Na sua opinião, os conteúdos do curso foram adequados à atividade docente?
- 6 Quais os pontos positivos que você destacaria da atividade formativa?
- 7 Quais os pontos negativos que você destacaria da atividade formativa?
- 8 A gestão da escola incentiva a abordagem do tema em sala de aula?
 - 8.1 Como?
- 9 Na sua opinião, os objetivos do curso foram cumpridos?
- 10 Conhecimento sobre as temáticas abordadas no curso:
 - 10.1 A partir de sua participação no curso, o que você entende por direitos humanos? Explique.
 - 10.2 A partir de sua participação no curso, o que você entende por educação em direitos humanos? Explique.
 - 10.3 A partir de sua participação no curso, o que você entende por sujeito de direitos? Explique.
 - 10.4 A partir de sua participação no curso, o que você entende por cidadania? Explique.
 - 10.5 A formação contribuiu para a compreensão destes conceitos? Por quê?
- 11 Quais as suas sugestões para um próximo curso?

ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CURSO DE MESTRADO)
DISSERTAÇÃO: A TEORIA TRANSFORMA A PRÁTICA?
UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES SOBRE DIREITOS
HUMANOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ANA CAROLINA REIS PEREIRA
ORIENTADORA: CELMA BORGES GOMES

CARTA DE ESCLARECIMENTOS E COMPROMISSO LIVRE E CONSENTIDO

Senhor/a _____

A pesquisa “A teoria transforma a prática? Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação” está sendo por mim desenvolvida, sob a orientação da Profa. Dra. Celma Borges Gomes, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Este trabalho tem por objetivo **identificar a representação social que os professores da rede pública estadual têm acerca dos conteúdos de direitos humanos veiculados no curso de formação continuada intitulado “Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos” – REDHBRASIL/MEC, ofertado no ano de 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), e, para tanto, é necessário um trabalho de campo que inclui aplicação de questionários e entrevistas com os professores.** É por esta razão que solicito a participação de V. Sa. nesta pesquisa, respondendo espontaneamente ao questionário, em anexo, usando sua própria linguagem e da forma mais simples e completa possível. Todas as suas respostas são para nós de extrema importância.

Caso V.Sa. não queira responder a alguma das perguntas que lhe forem feitas, diga isso ao pesquisador. Se preferir não gravar a entrevista, ou interromper a gravação em algum momento, este é um direito que você tem. **Esclareço que este trabalho será desenvolvido de forma ética. E posso garantir que todas as suas respostas serão mantidas em sigilo, e seu nome, bem como o de sua escola, não aparecerão no relatório final da pesquisa, que será elaborado de uma maneira global, sem distinguir quem respondeu as perguntas. Somente eu, enquanto pesquisadora responsável por este trabalho saberei seu nome.**

Antecipadamente agradeço sua colaboração para com nosso trabalho.

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que tomei conhecimento dos objetivos e dos procedimentos éticos do trabalho de dissertação intitulado “A teoria transforma a prática? Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação”, que está sendo realizado pela Profa. Ana Carolina Reis Pereira e orientado pela Profa. Dra. Celma Borges, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no quadro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Declaro ainda que concordo, de livre e espontânea vontade, em responder as perguntas que me forem formuladas através do questionário.

Salvador, _____ de _____ de 2011.

Nome do entrevistado _____

Assinatura: _____