



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE DE ANDRADE KRUEGER

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

CURITIBA

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE DE ANDRADE KRUEGER

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria Haracemiv

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Krueger, Eliane de Andrade
Formação Docente e Prática Pedagógica na Educação em Direitos Humanos. / Eliane de
Andrade Krueger. – Curitiba, 2017.
107 f.

Orientadora: Prof. Dr. Sônia Maria Haracemiv.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do
Paraná.

1. Educação – Direitos Humanos. 2. Prática Pedagógica. I.Título.

CDD 370

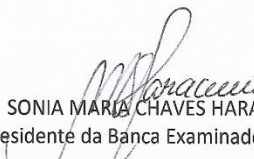


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

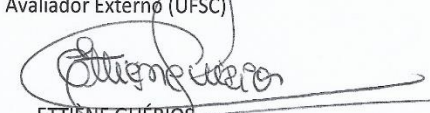
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ELIANE DE ANDRADE KRUEGER** intitulada: **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Julho de 2017.


SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN
Avaliador Externo (UFSC)


ETTIENE GUÉRIOS
Avaliador Interno (UFPR)

Eliane de Andrade Krueger.

AGRADECIMENTOS

“Tudo posso Naquele que me fortalece”. Obrigada meu Deus, autor da vida, meu grande Mestre.

Aos meus pais, Adão e Maria, *in memoriam*, por terem me ensinado os valores humanos da retidão, bondade e honestidade. De onde estiverem compartilho com vocês esta importante conquista.

Aos meus filhos Juliano e Giovana. O amor de vocês me faz grande.

À minha orientadora Prof. Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv por acreditar em mim e me ajudar nesta conquista. Levo para sempre seu exemplo de ser humano ímpar, profissional dedicada, competente e sempre disponível ao longo destes dois anos. Obrigada pela parceria de sempre.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado Profissional com quem tive a oportunidade de aprender o que é ser pesquisadora e que contribuíram para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos colegas e amigos que conheci durante este período, dividindo momentos de alegrias, incertezas, angústias, mas muito aprendizado, especialmente Rogério e Jane pelo carinho, disponibilidade e colaboração.

À PMC e à SME pela licença concedida viabilizando a realização deste estudo e pela autorização para investigação nesta pesquisa

À direção, professoras do CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira, que participaram desta pesquisa contribuindo para a realização deste estudo.

Muito obrigada a todos que vibraram, acreditaram e me incentivaram a seguir sempre em frente! Deus os abençoe hoje e sempre.

EPÍGRAFE

"Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens"? Sentem o seu cheiro?

Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana apodrecida nos campos de batalha, queimada em fogueiras! Quando abro a Constituição no artigo quinto, além dos signos, dos enunciados vertidos em linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue velho! Vejo cabeças rolando de guilhotinas, jovens mutilados, mulheres ardendo nas chamas das fogueiras! Ouço o grito enlouquecido dos empalados.

Deparo-me com crianças famintas, enrijecidas por invernos rigorosos, falecidas às portas das fábricas com os estômagos vazios!

Sufoco-me nas chaminés dos Campos de concentração, expelindo cinzas humanas!

Vejo africanos convulsionando nos porões dos navios negreiros.

Ouço o gemido das mulheres indígenas violentadas.

Os direitos são feitos de fluido vital!

Pra se fazer o direito mais elementar, a liberdade, gastou-se séculos e milhares de vidas foram tragadas, foram moídas na máquina de se fazer direitos, a revolução!

Tu achavas que os direitos foram feitos pelos janotas que têm assento nos parlamentos e tribunais?

Engana-te! O direito é feito com a carne do povo!

Quando se revoga um direito, desperdiça-se milhares de vidas ...

Os governantes que usurpam direitos, como abutres, alimentam-se dos restos mortais de todos aqueles que morreram para se converterem em direitos!

Quando se concretiza um direito, meus jovens, eterniza-se essas milhares vidas!

Quando concretizamos direitos, damos um sentido à tragédia humana e à nossa própria existência!

O direito e a arte são as únicas evidências de que a odisseia terrena teve algum significado!"

Raquel Domingues do Amaral (02/05/17).

Juíza Federal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pai (in memoriam), mãe (in memoriam), irmãos/ã, sobrinhos/as, meu filho Juliano, sua amada Rose, minhas netas Amanda e Valentine, minha filha Giovana e seu amado Thiago.

A lembrança doce e amiga foi o alento das horas de trabalho intenso e secreta agonia. O amor de vocês esteve sempre comigo me fortalecendo na árdua caminhada.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA I: Dimensões da Educação em Direitos Humanos.....	32
FIGURA II: Contexto da Educação em Direitos Humanos	33
QUADRO I - Principais Tratados Internacionais de Direitos Humanos da ONU e OEA	38
QUADRO II - Perspectivas da Educação em Direitos Humanos	43
QUADRO III - Formação Inicial Docente no Brasil	45
QUADRO IV - Perfil dos alunos nos Cursos de Licenciatura.....	46
QUADRO V– Termos Empregados na Formação Continuada de Docente.....	49
QUADRO VI – Campos Investigativos e Dados Coletados para Análise.....	57
QUADRO VII – Perfil dos Educadores Envolvidos na Pesquisa.....	60
QUADRO VIII – Formação Acadêmica e Instituição da Graduação.....	61
QUADRO IX – Formação Acadêmica na Pós-Graduação.....	63
QUADRO X – Trajetórias Profissionais.....	64
QUADRO XI - Função na Escola Tempo de Desempenho.....	65
QUADRO XII – Perfil do Professor da Educação Básica – Brasil – 2007.....	67
QUADRO XIII - Formação Inicial e Continuada na Educação em Direitos Humanos.....	68
QUADRO XIV - Práticas Pedagógicas em Educação em Direitos Humanos...	70
QUADRO XV-Práticas Pedagógicas em EDH baseadas nos Documentos Oficiais.....	72
QUADRO XVI – Projeto Político Pedagógico e Educação em Direitos Humanos	74
QUADRO XVII- Formas e Espaços de Práticas Pedagógicas em EDH.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DH - Direitos Humanos
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
ESPIRITA – Faculdades Integradas Espírita
FACECLA - Faculdade Cenecista de Campo Largo
FACEL - Faculdade de Administração, Ciências e Letras
FAESP – Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná
FAFIT – Faculdades Integradas de Itararé
FAPI - Faculdades de Pinhais
FBC – Faculdade Brás Cubas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU - Organização das Nações Unidas
OPET - Grupo Educacional OPET
PEDH - Plano Estadual de Direitos Humanos
PEEDH- Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RME - Rede Municipal de Ensino
SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SME - Secretaria Municipal da Educação
UBC - Universidade Braz Cubas
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNINTER – Centro Universitário Internacional
UP - Universidade Positivo
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

A formação docente em Direitos Humanos está intimamente ligada a uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano bem como de uma educação que privilegie as dimensões inter e multidisciplinar que envolve a temática. Nessa linha, há que se valorizar o que é construído e não simplesmente transmitido. A formação continuada deve ser permanentemente incentivada num processo de reflexão dos saberes que vão sendo recontextualizados, e visam mudanças nas práticas pedagógicas. Considerando esse pressuposto, a presente pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições da formação continuada na Educação em Direitos Humanos na ótica dos professores de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR. O estudo buscou responder como o processo de formação docente continuada pode contribuir na prática pedagógica da EDH. Para tanto, buscou-se identificar as concepções e práticas docentes verificando as formas de trabalho pedagógico com o tema e as aproximações com as Diretrizes Nacionais, Estadual e com o Projeto Político Pedagógico da escola. A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa se baseou nas leituras de Candau (1998, 2000a, 2000b 2000c), Benevides (2003), Freire, (1999, 2000, 2001), Nóvoa (1997), Pimenta (2005), Sacavino (2000), Silva (2000), Tavares (2007), Veiga (2008), Ludke; André (1986), André (2001, 2013), dentre muitos outros, de forma embasar as ideias que envolvem a Educação em Direitos Humanos, a formação docente e a prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que utilizou como intervenção um Curso de Extensão que possibilitou a coleta de dados. A investigação teve início no ano de 2015, tendo o Projeto de Pesquisa sido aprovado pelo Comitê de Ética Pesquisa (CEP/SD), do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, através do Parecer nº 2.113.486. Os resultados revelaram através do posicionamento dos professores quanto ao processo formativo na prática da escola, que as ações para a implantação da EDH na escola ainda são mínimas. Também foi possível verificar que a formação docente promove uma reflexão efetiva sobre Educação em Direitos Humanos, capaz de promover o empoderamento do sujeito e da coletividade visando a Educação para a Paz.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Formação Docente, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The teacher education in Human Rights is closely linked to a pedagogical practice consistent with the respect for the human being. As well as an education that privileges the inter and multidisciplinary dimensions that surround the theme. In this way, it is important to appreciate what is constructed rather than simply transmitted. Continuing education should be permanently promoted in process of reflection of the knowledge that is being recontextualized and seeks to changes in pedagogical practices. Considering this presupposition, the present research had the objective to investigate the contributions of the continued education in Human Rights from the point of view of the teachers of a public school in the initial years of the Elementary School of the Municipal Complex of Curitiba -PR. The study sought to answer how the process of continuing education of teachers can contribute to the pedagogical practice of HRE. In order to do so, we sought to identify the conceptions and teaching practices by verifying the forms of pedagogical work with the theme and the approximations with the National State Directives and the School's Political Pedagogical project. The theoretical methodological basis of this research was based on the reading of Candau (1998, 2000a, 2000bh 2000c), Benevides (2003), Freire, (1999, 2000, 2001), Nóvoa (1997), Pimenta (2005), Sacavino (2000), Silva (2000), Tavares (2007), Veiga (2008), Ludke; André (1986), André (2001, 2013). Amongst many others, in order to base the ideas that involve Human Rights Education, teacher training, and pedagogical practice. It is a qualitative research action type, which used as an intervention an Extension Course that enabled the data collection. The research began in 2015 and the Research Ethics Committee (CEP/SD), of the Health Science Sector of UFPR, through Decision n ° 2.113.486, approved the Research Project. The results revealed through the position of the teachers regarding the formative process in the school practice, that the actions for the implementation of EDH in the school are still minimal. It was also possible to verify that teacher education promotes an effective reflection on Education in Human Rights, capable of promoting the empowerment of the subject and the community aiming at Education for Peace.

Keywords: Education in Human Rights, Teacher Training, Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	04
EPÍGRAFE	05
DEDICATÓRIA	06
LISTA DE FIGURAS E QUADROS	07
LISTAS DE ABREVIATURAS	08
RESUMO	09
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	12
1.1 TRAJETÓRIA DOCENTE E ORIGEM DA PESQUISA.....	15
1.2 ELEMENTOS DA DISSERTAÇÃO.....	18
2 PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2.2 CONTEXTO E ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	24
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	25
2.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	26
3 DOCUMENTOS LEGAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO	29
3.1 CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	37
3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	41
3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	43
3.3.1 Panorama atual de Formação.....	51
3.3.2 Desafios na formação docente	53
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
4.1 PERFIL DAS DOCENTES ENVOLVIDAS NA PESQUISA.....	57
4.1.1 Trajetórias de Formação das Docentes.....	60
4.2 CONCEPÇÕES DOCENTES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	66
4.3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	69
4.4 NOVOS OLHARES E SIGNIFICADOS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91
APENDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	95
APENDICE 2 - INTERVENÇÃO: AÇÃO E REFLEXÃO	98
APENDICE 3 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	106
APENDICE 4 - QUADRO DE COERÊNCIA	107

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um tema de discussão recente no Brasil, embora já estejam disponíveis documentos que encaminham as ações para que a EDH se efetive em nível de governo, sociedade e indivíduo. Isso não significa que tais documentos sejam de conhecimento, ou até mesmo acesso, da sociedade e particularmente do indivíduo. Na escola, é comum encontrar professores que alegam não conhecer tais documentos o que os distancia de uma prática pedagógica voltada para uma Educação em Direitos Humanos. Levando em consideração tal fato, o objeto deste estudo é Educação em Direitos Humanos, formação docente e prática pedagógica.

Para Candau e Sacavino (2003, p.7), desenvolver uma cultura dos direitos humanos se faz cada vez mais urgente como um dos eixos fundamentais para a construção democrática. Trata-se de afetar mentalidades, atitudes, comportamentos, processos e práticas sociais, para que não haja:

[...] um descompasso considerável entre a emancipação dos discursos e as práticas aferradas em visões tradicionais e preconceituosas. Esta é a razão por que tanto se reclama hoje por uma educação de e para direitos humanos dentro de uma perspectiva intercultural, quando o ponto de partida é a diferença cultural e suas disputas (GUÉRIOS; STOLTZ, 2015, p. 13 *apud* RAMOS, 2011)

A partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica foram estabelecidos. Esse documento indica a necessidade de se trabalhar os princípios em EDH expressos no PNEDH, na formação de professores, tendo em vista que na educação, é a principal fonte de efetivação dos direitos humanos. É pela educação, vivenciada e aprendida na escola, que acontece a formação do indivíduo, por isso a importância da formação dos profissionais docentes.

Segundo Garrido; Silva (2013) os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização. Sendo assim, a formação e valorização desse profissional é fundamental, entendendo que:

[...] a democratização do ensino passa pelos (as) professores (as), por sua formação, por sua valorização profissional e, por suas condições de trabalho, pesquisadores (as) tem apontado a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização indenitária e profissional dos mesmos. (2013, p.11)

Nesse sentido é importante pensar a formação dos professores para além da técnica, dos conhecimentos cognitivos das diversas áreas, mas uma formação que contemple o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, que valorizam o ser humano na sua diversidade, ou seja, nas suas opções, orientações, escolhas, características físicas e identitárias.

Tavares (2007) apresenta importante contribuição ao afirmar que:

[...] é necessário que o educador não seja um mero transmissor dos conteúdos formais e sim que: a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso como as transformações sociais, já que os propósitos deste tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos (p. 496).

A mesma autora conclui que educar em Direitos Humanos significa ter a vida cotidiana como referência contínua.

A relevância de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) prende-se ao fato de que atualmente é um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos, tendo em vista que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

Sabe-se que é cada vez mais crescente o número de problemas sociais encontrados no ambiente escolar exigindo uma prática pedagógica cidadã e humanizadora, por isso a Educação em Direitos Humanos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, onde as pessoas sejam respeitadas e valorizadas dentro de suas diversidades como indivíduos dignos.

Educar em direitos humanos se aplica à educação formal e não formal, de tal forma que o trabalho conjunto permita a plena vivência da cidadania e do respeito à diversidade e à diferença. A educação em direitos humanos tem em seus objetivos levar o indivíduo a desenvolver sua autonomia pessoal e senso crítico do para que

se assim possa construir e contribuir na criação de uma sociedade igualitária onde o respeito e dignidade humana sejam valorizados. A Educação em Direitos Humanos não é tarefa exclusiva da escola, e devem acontecer nos diversos campos de formação e convivência humana, pois,

A educação continuada de educadores (as) em Direitos Humanos constitui um processo complexo que não pode ser concebido como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re) construção permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo. É nessa perspectiva que acreditamos ser necessário pensar processos sistemáticos de formação continuada de educadores (as) em Direitos Humanos que privilegiem a escola como lócus dessa formação (CANDAU *et al.*, 2013, p.93)

Acredita-se que para uma verdadeira Educação em Direitos Humanos e para a formalização e divulgação dos conteúdos necessários, é fundamental que as escolas representem e se tornem uma verdadeira comunidade democrática. Dessa forma, é fundamental que a escola deixe de ser apenas mera difusora dos direitos e deveres do cidadão e efetivamente passe a ensinar a cidadania democrática e participativa dentro e fora da escola. Nesta linha de pensamento, fica evidente o papel da educação como agente transformador da sociedade.

É, e sempre será, através da formação dos profissionais da educação e de suas práticas pedagógicas que são desencadeadas mudanças significativas na educação. Desta forma, é imprescindível a análise e pesquisa sobre a educação em Direitos Humanos com o objetivo de uma reflexão sobre quais saberes são necessários, e ou, como estão sendo trabalhados através dos diversos cursos de formação, e como eles têm interferido na formação dos educadores.

A formação docente em Direitos Humanos está intimamente ligada a uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano bem como de uma educação que privilegie as dimensões inter e multidisciplinar que envolve a temática. Nessa linha, há que se valorizar o que é construído e não simplesmente transmitido.

Isto porque a formação continuada deve ser permanentemente incentivada pois é através do processo de reflexão dos saberes que vão sendo recontextualizados que as mudanças nas práticas pedagógicas acontecerão e o docente reconhece que não detém o conhecimento absoluto de tudo, mas que é necessária uma constante busca.

[...] da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea (COSTA, 2004, p.65).

O programa de educação em direitos humanos no contexto escolar deverá ser vinculado a práticas democráticas, estabelecendo uma relação de respeito com todos aqueles envolvidos dentro do contexto, de modo que a escola necessariamente tem que ser democrática.

Segundo Maria Vitória Benevides (2007, p. 348), o educador em direitos humanos na escola sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível.

1.1 TRAJETÓRIA DOCENTE E ORIGEM DA PESQUISA¹

Esta investigação surgiu da necessidade que senti como professora, em saber mais sobre a Educação em Direitos Humanos na escola pública de educação básica, como esta se dá na formação docente e na prática pedagógica, bem como quais são os desafios enfrentados pelos professores e quais as estratégias que utilizam nas suas práticas em sala de aula.

Minha história profissional é a trajetória de uma professora que transitou entre escolas públicas e particulares, lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental. Dessas duas realidades guardo para a vida a essência da igualdade do ser humano, pois vivenciei situações de crianças ricas e pobres tinham e enfrentavam os mesmos problemas de abandono e carência afetiva, cada qual na sua realidade. Como profissional reconheço que a escola particular oferece melhores salários e condições de trabalho. Confesso que não escolhi o magistério (queria ser advogada), mas fui escolhida por ele. Livros, cadernos e crianças

¹ Nessa descrição utilizamos a 1ª pessoa por se tratar de um relato pessoal da pesquisadora.

preencheram muitos dias de minha vida me trazendo muitas alegrias e igualmente muitas decepções. Acompanhei e vivi mudanças importantes no sistema educacional brasileiro. Descobri que minha profissão é dinâmica e exigente. Assim, após o Magistério cursei Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e agora o Mestrado, todos entremeados por cursos de formação continuada de menor duração.

Trabalhando há sete anos, no Centro de Educação Integral Prof. Ulisses Falcão Vieira Escola Municipal - Ensino Fundamental, doravante aqui denominada C.E.I. Professor Ulisses Falcão Vieira, escola pública da Rede Municipal de Ensino - RME de Curitiba, que estendi meu olhar docente para a pesquisa sobre formação docente e Educação em Direitos Humanos. Esta escola atende em média 1.100 alunos em período integral e regular, advindos de diferentes classes sociais e diferentes realidades familiares. O quadro docente e de funcionários em geral para atender tal demanda é formada por profissionais de diferentes formações em seus cursos de origem, e tempo de serviço diferente, por exemplo, tem-se professores com 22 anos ou mais de magistério, outros que acabaram de sair do estágio probatório e outros em estágio probatório. Sendo assim, a experiência acumulada de uns contrasta com o espírito jovem e inovador de outros, porém inexperientes, evidenciando lacunas entre a formação docente e a prática pedagógica destes profissionais.

Como representante da escola junto à Comissão de Educação em Direitos Humanos² da Rede Municipal de Ensino, e tendo participado de reuniões, cursos e encontros para tratar dos assuntos relativos às ações a serem desenvolvidas nas escolas, deparei-me com várias dificuldades ao repassar as informações à direção, pedagogas e professoras quanto à necessidade de se trabalhar Direitos Humanos, na escola, na sala de aula e na comunidade.

² A Comissão de Direitos Humanos das Unidades Escolares da rede Municipal de Ensino de Curitiba foi criada pela PORTARIA Nº 7 de 6 de abril de 2016, definindo as seguintes atribuições aos representantes da referida comissão: a) Articular e promover nos seus locais de trabalho, junto a comissão local e a equipe gestora da escola ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar (responsáveis, profissionais da educação, estudantes), de enfrentamento ao preconceito e a discriminação relacionado a diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e outros temas de educação em direitos humanos. b) divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito e valorização da diversidade humana. c) acompanhar a implementação das Leis nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 nas escolas. d) Participar das reuniões organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. e) elaborar plano de ação, com a participação dos profissionais da escola, voltado ao respeito e a não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

No CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira – EIF, ao compartilhar com as colegas regentes de classe a necessidade de se trabalhar Direitos Humanos, a maioria declarou encontrar dificuldades ou sentir-se despreparada para esta tarefa apesar de, na medida do possível, e dentro dessas limitações, acatar e atender as determinações da SME – Secretaria Municipal de Ensino. Vários foram os comentários e motivos apontados para a dificuldade de se trabalhar Direitos Humanos na sala de aula, dentre eles: a escola e seu currículo, falta de planejamento, a formação docente e a formação continuada que até então pouco privilegiou esse assunto, falta de subsídios para a prática pedagógica em sala, insegurança com relação à receptividade dos pais na abordagem de assuntos como questões de gênero e orientação sexual, dentre outros.

A princípio parece haver certa incoerência entre o discurso oficial do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e a realidade escolar. Apesar de o Estado investir e defender a Educação em Direitos humanos como instrumento de efetivação da democracia, a realidade escolar ainda se encontra entre a teoria e prática e ainda são poucas e isoladas as ações capazes de garantir a efetivação de direitos constitucionais.

Diante do exposto, vários questionamentos surgiram, apontando a necessidade de uma investigação em busca de respostas, exigindo investigação e pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos, particularmente na escola pública, onde se concentram o maior número de escolas e alunos. Neste contexto, se configuram os desafios da formação docente e da prática pedagógica.

A aproximação da realidade escolar e do universo acadêmico, o encontro entre o docente da escola básica e o docente pesquisador da academia, é inevitável e necessário para que aconteça a efetiva pesquisa na busca de soluções adequadas para a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Desta forma busca-se também o levantamento da realidade educacional e o mapeamento das dificuldades que interferem na qualidade da educação e a busca de soluções para os problemas que afetam a formação do cidadão pleno.

Dentre todos os desafios em e para uma Educação em Direitos Humanos, faz-se urgente a busca de novos processos educativos onde as pessoas adquiram consciência de sua dignidade e possam compreender que é através da cooperação, da solidariedade e no combate às injustiças, à corrupção, à violência, no respeito às diferenças e diferentes, que se encontra o verdadeiro respeito à dignidade humana.

Estas inquietações foram instigadoras e motivaram-me a querer aprofundar o meu conhecimento sobre a Educação em Direitos Humanos na escola pública de Educação Básica e somente uma pesquisa seria capaz de dar as respostas necessárias.

Assim teve início esta pesquisa tendo como problema: quais as contribuições e significados de um processo de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos na ótica das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba – Pr. O problema da pesquisa levantou inúmeras questionamentos que nortearam o trabalho de investigação, dentre os quais: qual formação inicial e continuada o docente dos anos iniciais da rede Municipal possui para a Educação em Direitos Humanos e quais as concepções em EDH dos professores na escola lócus da pesquisa. Nesse sentido, também seria necessário investigar quais as aproximações entre a concepção prévia dos docentes e as concepções prescritas nos documentos oficiais bem como, que saberes fazeres em EDH são necessários no processo de formação continuada para que a prática docente aconteça.

Estabeleceu-se então, como objetivo geral investigar as contribuições do processo de formação continuada em EDH na ótica das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba – Pr. Para cumprir o objetivo geral foram estabelecidos objetivos específicos delimitando metas dentro do trabalho de forma a se alcançar o objetivo geral. Iniciou-se a análise dos referenciais teóricos e documentais de modo a situar as concepções prescritas nas DCNs e nos Planos Nacional, Estadual e no PPP da escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Obedecendo a sequência da pesquisa buscou-se identificar o perfil acadêmico e profissional e as concepções de Educação em Direitos Humanos dos docentes da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental para então analisar as contribuições de formação continuada em EDH desenvolvida na ótica das participantes da pesquisa.

1.2 ELEMENTOS DA DISSERTAÇÃO

A organização deste trabalho, para além dos elementos pré-textuais, obedece uma sequência de pensamento estruturada de forma a responder as questões suscitadas pela pesquisa.

O capítulo 1 apresenta a introdução do tema do trabalho, discorrendo brevemente sobre o que será apresentado e o que se espera dele. Em seguida justifica-se a escolha do tema Formação docente e prática pedagógica na Educação em Direitos Humanos, bem como a relevância da pesquisa e das possíveis contribuições. Através da trajetória docente da pesquisadora é possível perceber como se originou a pesquisa.

No capítulo 2, apresenta-se a metodologia da pesquisa-ação que foi utilizada caracterizando o contexto onde foi realizada, os envolvidos na pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a saber: questionário de avaliação diagnóstica e questionário de avaliação formativa, aplicado ao final do Curso de extensão, e as etapas da pesquisa

No capítulo 3, serão apresentadas as Diretrizes contidas dos principais documentos sobre ao assunto, dos quais se destacam: PPP, LDB 9394/96, PNEDH e PEEDH-PR e outros programas oficiais referentes ao tema. Buscou-se um conhecimento teórico nos estudos de Candau (1998, 2000a, 2000b, 2000c), Benevides (2003), Freire, (1999, 2000, 2001), Nóvoa (1997), Pimenta (2005), Sacavino (2000), Silva (2000), Tavares (2007), Veiga (2008), dentre muitos outros, embasando assim as ideias que envolvem a educação em Direitos Humanos, a formação docente e a prática pedagógica. No trabalho desses autores busca-se o conhecimento histórico-crítico dos Direitos Humanos que direcionam e suscitam a construção de um conceito de Educação em Direitos Humanos. Ainda nesse âmbito discute-se formação inicial e continuada de professores em Educação em Direitos Humanos, destacando o panorama atual da formação docente e os desafios postos pelas transformações sociais.

No capítulo 4, apresenta as análises e discussões dos dados a partir do levantamento do perfil das educadoras da rede municipal envolvidas na pesquisa, suas trajetórias de formação em Educação em Direitos Humanos, suas concepções iniciais sobre EDH, as práticas pedagógicas em EDH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os novos conceitos e olhares das docentes após o processo de formação continuada.

O capítulo 5 apresenta as considerações finais sobre o trabalho realizado apresentando os resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa.

Também estão incluídos um anexo e quatro apêndices na seguinte ordem: Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Apêndice I – Quadro de

Coerência; Apêndice II – Questionário de Avaliação Diagnóstica; Apêndice III -
Intervenção: Ação e Reflexão; Apêndice; IV - Questionário de Avaliação Formativa;

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia de uma pesquisa indica o caminho a ser percorrido no trabalho, servindo como guia de orientação ao pesquisador na busca da solução do problema da pesquisa.

Minayo (2007, p. 44) define metodologia:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

As correntes teórico-metodológicas encontram-se agrupadas em dois blocos: as metodologias quantitativas e as metodologias qualitativas, utilizadas de acordo com o que cada pesquisa requer. Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa capaz de responder as questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, os processos e dos fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 6).

Isto significa que ao analisar:

[...] os dados qualitativos significam “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa (...). A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 53).

Continuando nesse raciocínio Minayo & Minayo-Gómez (2003, p.118) apresentam três considerações importantes:

1) Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da

realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos

A pesquisa qualitativa ajuda revelar áreas de consenso e a identificar questões entendendo porque elas são importantes sendo especialmente útil em situações que envolvem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias.

Uma das características da pesquisa que se aplica neste caso, refere-se ao pequeno número de unidades amostrais –individuais – com que se trabalhou. Isso não significa que a pesquisa qualitativa tenha que ser conduzida com pequenos números, porém grandes quantidades de dados densos que os métodos qualitativos tendem a gerar propiciam uma razão de ordem prática para que se limite o tamanho da amostra. As amostras desta pesquisa não foram coletadas ao acaso, mas obedeceram aos procedimentos sistemáticos de um questionário diagnóstico e um questionário formativo para coleta de informações e expectativas acerca das dimensões relevantes do problema de pesquisa.

Outra importante característica da pesquisa qualitativa é fazer com que o pesquisador mergulhe no contexto e no texto com finalidade interpretativa da realidade para que possa assim conduzir a pesquisa. Acrescente-se também que a pesquisa qualitativa tem em sua abordagem o caráter indutivo o que significa que a mesma é conduzida pelos dados, sendo os resultados e conclusões extraídos diretamente destes últimos.

Longe dos rótulos e dos modismos, entendemos que nossa pesquisa é uma abordagem qualitativa como conceituada por Uwe Flick (2009):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevista, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura da interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (p. 23)

O autor ainda apresenta os principais aspectos da pesquisa qualitativa que se referem a:

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

A escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa veio atender a forma metodológica adotada, ou seja, a pesquisa-ação que permite ao pesquisador resgatar as ideias de grupos populares, com diálogo e aproximação crítica. Para Thiollent (2011, p. 123) há também um efeito de aprendizagem e um trabalho de reformulação dessas ideias para torná-las úteis nas atividades dos grupos envolvidos no processo. Isso significa transformar ideias em ações.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para esta pesquisa, como forma metodológica optou-se pela pesquisa ação, tendo em vista que possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva, promovendo mudanças atitudinais do próprio professor e da cultura escolar.

Thiolent (2004) utiliza o termo metodologia da pesquisa-ação, definindo-a como sendo um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa incluindo técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção e organização de ações, como também técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva.

Na pesquisa-ação acontece simultaneamente o “conhecer” e o “agir”, uma relação dialética em movimento de reflexão – ação – reflexão constante, sobre a realidade provocada pelo processo de pesquisa. Essa pesquisa, como um processo de reflexão-ação-reflexão, foi desenvolvida a partir de um curso de extensão,

pensado, planejado e estruturado de forma a atingir os objetivos propostos e servir como instrumento de coleta de dados.

2.2 CONTEXTO E ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Centro de Educação Integral - CEI Professor Ulisses Falcão Vieira a qual oferece a comunidade o Ensino Regular e Integral, tanto para Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil abrange crianças em idade pré-escolar de 4 a 5 anos. O Ensino Fundamental é dividido em dois ciclos: Ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e Ciclo II (4º e 5º anos). Em 2016, a escola tinha um total de 912 alunos matriculados, sendo 495 do período integral, e desses 420 alunos eram do Ensino Fundamental e 75 da Educação Infantil. O horário de funcionamento da escola é das 08:00 às 17:00 horas.

A unidade apresenta dois prédios: o Complexo I e o Complexo II. O primeiro apresenta 19 salas de aula, sendo quatro para a pré-escola (regular e integral), treze para o ensino regular, uma para Laboratório de Informática e uma para Classe Especial (que também é o local da sala de recursos). Ainda no Complexo I, se encontram a sala da direção, secretaria, duas salas de apoio pedagógico (sendo uma para atendimento aos pais), uma sala para planejamento, sala dos professores, sala dos inspetores, três banheiros para funcionários, quatro banheiros para alunos com um total de 14 banheiros individuais e o refeitório. O Complexo II é o local do ensino integral do 1º ao 5º Ano; apresenta uma ampla área térrea e sete salas divididas entre o 1º e 2º andar; e dez banheiros divididos entre os andares. Próximo ao prédio do Complexo I se localiza a Biblioteca da escola, com uma ampla área para leitura e contação de histórias, bem como a sala de Artes do ensino regular e a “Casa dos cantinhos pedagógicos” da Educação Infantil. Tem uma área livre com uma quadra coberta, uma quadra com céu aberto, uma cancha de areia e dois parquinhos e um bosque de 3.000 m² com aproximadamente 550 árvores com trilha ecológica. (Paraná, 2016).

O corpo docente está assim formado: 1 (uma) diretora, 1 (vice-diretora), 1 (uma) Coordenadora Administrativa, 1 (uma) Apoio Administrativo, 2 (duas) Auxiliares Administrativas, 6 (seis) Pedagogas, 1 (uma) Articuladora do Período Integral, 1 (uma) Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, 84 (oitenta e

quatro) professores, 7 (sete) Auxiliares de Serviços escolares. A escola possui 19 (dezenove) professores com dois padrões 07 (sete) professores realizando RIT (Regime Integral de Trabalho), com a função de cobrir licença prêmio e gestação, atuar na biblioteca, desenvolver projeto de atletismo, apoio de inclusão.

A pesquisa foi pensada inicialmente para ser realizada com 13 professoras regentes da Escola Municipal CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira da rede municipal de ensino de Curitiba. Mas a população de pesquisa foi repensada e optou-se por trabalhar com toda a escola, sendo que estavam atuando na escola, no momento da pesquisa, 51 professores, para os quais inicialmente foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Porém só assinaram o referido termo 26 professores da escola. Sendo assim a amostra da pesquisa realizada foi de 26 (vinte e seis) professoras.

As fontes documentais utilizadas na coleta de dados dessa pesquisa foram os documentos oficiais, como LDB, PNEDH, PEEDH-PR e o PPP. Foi necessário analisar os referidos documentos, principalmente o PPP da escola, pois o mesmo para a pesquisadora configurava-se em fonte primária, que de acordo com Marconi; Lakatos, (2008, p. 23) a pesquisa em fontes primárias baseia-se em documentos que não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa, ou seja, foram coletados pela primeira vez pelo pesquisador para a solução do problema.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Para levantamento dos dados foram elaborados dois Instrumentos, sendo o primeiro denominado, Questionário de Avaliação Diagnóstica (APÊNDICE 1) e o segundo, após a intervenção, processo de ação e reflexão desenvolvido num Curso de Extensão de 30 horas, Questionário de Avaliação Formativa (APÊNDICE 3).

Para atender os objetivos da pesquisa foi aplicado no encontro inicial do Curso de Extensão um questionário organizado em quatro Campos Investigativos, assim distribuídos:

1º Campo Investigativo - *Perfil dos (as) educador (as) envolvidos na pesquisa.*

Foram questionados os dados pessoais como: sexo, faixa etária, estado civil, filhos, moradia, como também as Trajetórias de formação acadêmica dos (as)

docentes. Buscou-se identificar o (s) curso (s) de graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado, como também o tempo de magistério, turno de trabalho, função que desempenha na escola e tempo na função.

2º Campo Investigativo – *Educação em Direitos Humanos na Trajetória de formação.*

Foram questionadas as contribuições nos Cursos de Formação Inicial e Continuada quanto a concepção de EDH.

3º Campo Investigativo - *Prática pedagógica em Educação em Direitos Humanos.*

Levantamento do processo de EDH desenvolvido no espaço da sala de aula com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como são apresentados, discutidos e analisados os documentos oficiais a respeito da EDH, com foco no Projeto Político Pedagógico e de que forma deveria ser trabalhada a temática na escola.

4º Campo Investigativo – *Concepções docentes em Educação em Direitos Humanos.*

O segundo Instrumento de Coleta de Dados foi o Questionário de Avaliação Formativa, utilizado ao final do Curso de Extensão, com duas questões abertas: qual a sua concepção em Educação em Direitos Humanos após ter participado do curso? Para você o que significaram os conhecimentos adquiridos no curso frente a possibilidade de aplicar em sala de aula?

2.4 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira fase desta pesquisa se caracterizou pela escolha do tema – Educação em Direitos Humanos: formação docente e prática pedagógica, buscando na literatura conhecimento e aprofundamento dos conhecimentos sobre o assunto, fazendo um levantamento bibliográfico, com objetivo de

[...] conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadores de

pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO, 2010, p. 377).

Após a escolha do tema e revisão bibliográfica a fase seguinte foi a análise documental tendo em mente que esse procedimento metodológico é fundamental em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes são a base do trabalho de investigação.

Segundo Lüdke; André (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Na percepção dessas autoras os documentos

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

Neste trabalho os documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos – PEEDH-PR e Projeto Político Pedagógico - PPP do CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira.

A etapa seguinte da pesquisa foi a elaboração de uma Ação Interventiva, em forma de Curso de Extensão, disponibilizado no Apêndice 2 deste trabalho.

A LDB 9394/96 prevê no capítulo IV, que trata da Educação Superior, artigo 43º, Inciso VII o seguinte: *“promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”* (BRASIL, 1996). Sendo assim, visando a formação docente em Educação em Direitos Humanos o Curso de Extensão foi planejado, partindo-se da seleção de textos, vídeos, artigos científicos e bibliografias de autores que dominam a temática, os quais foram trabalhados nos encontros presenciais e em ambiente de aprendizagem virtual (AVA). Os conteúdos foram selecionados de forma a trabalhar com as participantes vários conhecimentos sobre o assunto. Os conteúdos/temas que foram desenvolvidos durante o curso se encontram no Apêndice III desse

estudo.

O Curso de Extensão teve uma carga horária de 30 horas, organizados em 10 momentos, sendo cinco deles, de 2 horas, de Estudos Teóricos e outros cinco, de 4 horas, de Práticas Pedagógicas. As horas destinadas aos Estudos Teóricos foram desenvolvidas em ambiente de aprendizagem virtual e as Práticas foram desenvolvidas em sala de aula do Centro de Educação Infantil (CEI) Prof. Ulisses Falcão Vieira em dias e horários previamente agendados. Na fase inicial do Curso foi aplicado um Questionário de Avaliação Diagnóstica, com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes e identificação das suas concepções prévias sobre a Educação em Direitos Humanos. Essa avaliação teve a intenção de constatar o que os professores apresentavam ou não de domínio dos conhecimentos e habilidades sobre EDH.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. As vantagens do questionário em relação a outras técnicas de coleta de dados, segundo Gil (1999) são as seguintes:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 128/129).

Ao final do Curso foi aplicado um Questionário de Avaliação Formativa contendo duas questões abertas com objetivo de avaliar o que foi apreendido durante o curso, de modo a configurar novas concepções e olhares sobre a Educação em Direitos Humanos.

Concluídas essas etapas da pesquisa e de posse dos dados coletados a pesquisa seguiu para a etapa de análise e discussão de dados.

3 DOCUMENTOS LEGAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 1983)

Para elencar os objetivos do estudo e os critérios de análise do Projeto Político Pedagógico, utilizou-se como referência ações recomendadas pelos principais documentos que norteiam este tipo de educação no país: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos estabelecidos pela ONU (2006); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006); Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010); Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Enquanto uma proposta de política pública³, a Educação em Direitos Humanos (EDH) iniciou-se no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH seguido da elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004). Essas propostas enquanto políticas públicas, nas quais os governos “traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH - foi concluído e assinado no final de 2006, e passou a ser conhecido e difundido a partir de 2007. A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Desta forma, inicialmente busca-se no Plano Nacional de Educação em

³ Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006)

Direitos Humanos – PNEHD, os aspectos legais que fundamentam a Educação de Direitos Humanos nas escolas.

Na apresentação do PNEHD está posto que o mesmo é:

[...] fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEHD incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007, p.11).

Convém destacar que no Brasil, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à violência social e políticas vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. A partir dos anos 1980 e 1990 o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, com a participação da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, tendo como objetivo o fortalecimento da democracia.

Segundo o PNEHD a Educação em Direitos Humanos é compreendida como “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito 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, 2007, p. 25).

O mesmo documento afirma que a educação é um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, sendo necessária a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal. A educação é então compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos ganhando a importância como direcionadora ao pleno

desenvolvimento humano e às suas potencialidades. Desse modo a “educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social”.

Mas para que se efetivem as proposições do PNEDH são necessários objetivos claros e precisos que estão assim definidos, norteando as ações que devem ser desencadeadas.

São objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, eqüitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2007, p. 26/27).

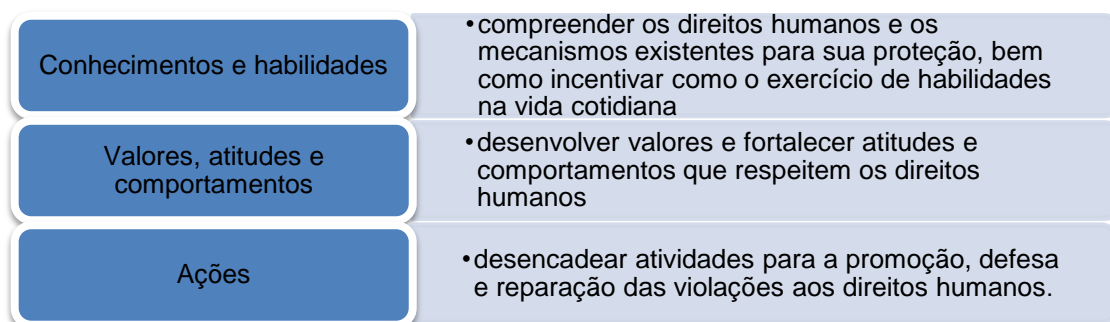
No que diz respeito à concepção e princípios da Educação Básica o documento, PNEDH, esclarece que a educação, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local entendendo que não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Aponta a escola como um espaço social

privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos, reconhecendo a pluralidade e a alteridade, como importantes caminhos para o exercício da crítica, do debate de ideias e para a promoção do respeito e da diversidade.

Nesse sentido, é necessário que a escola possa concorrer para a educação em direitos humanos assegurando dignidade e igualdade de oportunidades, participação autônoma de seus membros. O espaço escolar em seu cotidiano, possibilita a professores e alunos vivenciarem os Direitos Humanos em todas as suas dimensões de maneira sistematizada e ou espontânea e natural.

De acordo com o PNDEH, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

FIGURA I: DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS



FONTE: BRASIL (2007).

A partir destas informações contidas no PNEDH, é igualmente necessário destacar os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, a saber:

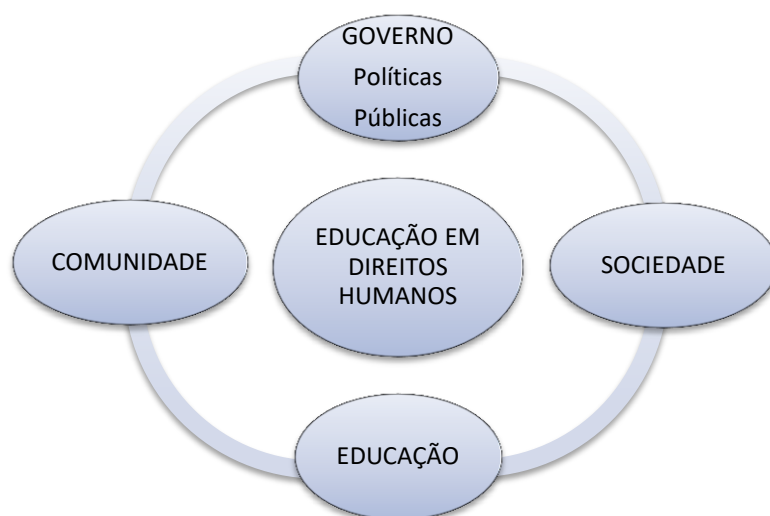
- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007, p. 32).

A Educação em Direitos Humanos está inserida num amplo universo, dependendo das ações de cada um. É através da valorização do trabalho individual, nas ações coletivas, que se efetiva a EDH.

Na Figura 2 apresenta-se a relação o universo da Educação em Direitos Humanos que está diretamente ligada ao comprometimento do governo, da sociedade, da comunidade e da escola que estabelecem uma íntima relação entre democracia, cidadania e Direitos Humanos.

FIGURA 2: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS



FONTE: BRASIL, 2007

Mas afinal, o que são Direitos Humanos?

No Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais publicado pela Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Brasília, 2013, encontra-se a seguinte definição:

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão (BRASIL, 2013. p. 11).

Os documentos oficiais legitimaram com a força da lei os Direitos Humanos, e no âmbito das políticas públicas ficou evidente que a educação é um dos instrumentos transformadores da realidade, capaz de dar ao indivíduo as informações necessárias para torná-lo protagonista de sua própria história, agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e pedra fundamental na construção da democracia.

É importante aqui, esclarecer que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus Artigos 205 a 214, os quais dispõem que é dever da nação proporcionar educação a todos, cabendo as instituições de ensino, desde escolas básicas até as de ensino superior, pautar seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas (BRASIL, 1988).

O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, atenta para a seguinte observância:

A educação e os direitos humanos são princípios indissociáveis, sendo que a educação se constitui como um direito humano, imprescindível para a emancipação cidadã, ética e política dos sujeitos. Neste sentido, educar em direitos humanos, configura-se como uma política de estado, postulada em normativas internacionais pactuadas pelo Brasil (PARANÁ, 2015, p.14).

Ressalte-se que, todo debate, leis, planos e ações envolvendo direitos humanos tem seus princípios na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948).

Uma vez que os documentos oficiais estabelecem as premissas dos Direitos Humanos indicando e sugerindo a necessidade de uma Educação em Direitos Humanos nova reflexão é necessária sobre o assunto. É bom esclarecer que, ao

longo dos anos muitos foram os estudiosos que se debruçaram sobre o assunto, surgindo, na pluralidade de ideias vários enfoques e significados sobre a temática.

No Brasil, contamos com vários autores dominam com propriedade o assunto oferecendo significativa bibliografia para leitura e pesquisa, o que pode ser verificado nos trabalhos sobre Educação em Direitos Humanos sobre a trajetória no Brasil, o conceito, a formação de professores, inicial e continuada, e os desafios da formação docente, como Candau (2013) apresenta a reflexão e experiência advertindo que:

(...) educar (e educar-se) em Direitos Humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda a pessoa humana. E mais: é construir não apenas a identidade pessoal, mas tecer também uma identidade coletiva que aproxima e alimenta cada um e cada uma de nós (CANDAU, 2013, p. 27).

Para Benevides (2003, p. 309-318), a EDH é uma educação permanente, continuada e global que tem como objetivo uma mudança cultural, é uma educação pautada em valores, não apenas instrução ou mera transmissão de valores. E, como afirmou Paulo Freire (1986), a mesma deve abranger igualmente educadores e educando, sendo que é imprescindível:

[...] a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2007, p.1).

Nesse sentido há que se pensar na formação inicial e continuada dos docentes, elementos fundamentais na efetivação prática da Educação em Direitos Humanos, lembrando que a questão de formação docente é sempre atravessada por vários dilemas. (SAVIANI, 2009, p. 150)

Nóvoa (1999), em sua obra intitulada Formação de Professores e Profissão Docente, afirma que:

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (p. 21).

Candau *et al.*, (2013. p.11) entende que a democratização do ensino passa pelos (as) professores (as), por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho apontando para a importância do desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitárias e profissional dos mesmos. Assim, as práticas docentes só se efetivam a partir do momento em que o professor amplia sua consciência crítica sobre a própria prática, a de sala de aula, da escola e do contexto social.

Dentre os documentos legais que fundamentam a Educação em Direitos Humano está o Projeto Político Pedagógico, que também merece destaque, pois é elemento chave para a consolidação da EDH nas escolas, posto que se trata de um projeto de construção coletiva que expressa o que a escola é e aquilo que ela pretende ser. Seu caráter político fica evidente porque tem como objetivo formar para a cidadania tendo por referência princípios, valores e práticas democráticas. A construção de um PPP envolve uma reflexão coletiva e o questionamento sobre os conteúdos que deverão integrar o currículo, as metodologias que serão adotadas e a maneira como estará organizada a vida escolar.

De acordo com Veiga (2001), a concepção de um projeto pedagógico deve levar em conta características como:

a) ser processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2001, p. 11).

É através da escolha consciente sobre o que ensinar e como ensinar, quais objetivos norteiam o ensino e valores orientam essas escolhas, que se encontra a reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos, que visa à formação de sujeitos de direitos na vida na escola e na sociedade. Isso significa que ao incluir em seu Projeto Político Pedagógico a Educação em Direitos Humanos a escola deverá ter

como base princípios e valores que contemplem a diversidade dos estudantes e seus direitos.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Na Educação em Direitos Humanos não se pode ignorar ou ocultar o passado, porque se não se reconhece o passado não é possível construir o futuro nem ser sujeito ativo nessa construção. Não se pode impor o silêncio à memória de um grupo (CANDAU *et al.*, 2013, p. 49).

Para melhor entender a relevância de uma Educação em Direitos Humanos é preciso recorrer a trajetória da formulação dos direitos humanos, (ainda que brevemente diante da extensão deste recorte), para compreender, historicamente, as circunstâncias, e ideologias que levaram a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a conseqüente necessidade de uma Educação em Direitos Humanos. Pode-se dizer que a origem do movimento contemporâneo pelos Direitos Humanos aconteceu ao final da segunda guerra mundial diante da necessidade de reconstrução da sociedade ocidental.

Após a Segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, a partir da criação ONU, em 1945, é iniciado o processo de internacionalização dos Direitos Humanos, representando um avanço na proteção desses direitos, e como resultado da necessidade de uma ação internacional mais eficaz na defesa do ser humano, em virtude da barbárie do nazismo e do fascismo, sendo consenso entre as nações de que, sem o respeito aos Direitos Humanos e a defesa da dignidade de todas as pessoas, seria impossível a convivência entre elas.

O preâmbulo da Declaração enfatiza que o “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948). No Art. I considera que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Após a Declaração outros documentos foram criados em face de novas necessidades oriundas das transformações sociais emergentes. Grande parte destes documentos baseia-se na referida Declaração, ampliando assim os direitos

humanos. Os documentos que delineiam e norteiam os princípios dos Direitos Humanos são resultados de todo o processo histórico da humanidade e foram criados em função das atrocidades e barbáries cometidas pelo homem contra seu semelhante, assim sendo, são documentos que visam proteger o homem do próprio homem buscando a convivência no respeito e na paz.

No Quadro 1, encontram-se alguns instrumentos de proteção que foram criados, entre declarações, pactos e convenções

QUADRO 1 - PRINCIPAIS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS DA ONU E OEA

Documento	Organização/ano
Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH	ONU/1948
Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem	OEA/1948
Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	UNESCO/ONU 1960
Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos	ONU/1966
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	ONU/1966
Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial	ONU/1966
Convenção Americana dos Direitos Humanos	OEA/1969
Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher	ONU/1979
Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes	ONU/1984
Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	OEA/1985
Convenção sobre os Direitos da Criança	UNICEF/ONU 1989
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher	OEA/1994
IV Conferência Mundial sobre a Mulher	ONU/1995
Declaração do Milênio	ONU/2000
Convenção e Recomendação da OIT sobre Trabalho Decente para as Trabalhadoras e os Trabalhadores Domésticos (Genebra, 2011).	OIT/2011

FONTE: (BRASIL, 2008. p. 33).

Diante desse quadro, convém salientar que:

(...) a adoção de leis ou a adesão a tratados não serão suficientes se não houver compromisso individual e coletivo de mudar os interesses antropocêntricos, tornando-os mais universais, com maior empatia por todas as formas de vida e, em relação aos homens, tornar a sociedade mais igualitária (BRASIL, 2013, p. 222).

No Brasil, os tratados internacionais de Direitos Humanos começam a fazer parte das leis brasileiras no contexto da redemocratização. Ao longo da década de 80, o país reconheceu a maioria dos instrumentos de proteção dos Direitos Humanos, que foram inseridos no Direito brasileiro.

Dentre os documentos relativos aos Direitos Humanos, que estabelecem diretrizes e ações voltadas à formação cidadã, se encontram: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1977), o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996/2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2006) em Direitos Humanos e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PARANÁ, 2015).

A questão dos Direitos Humanos no Brasil ganhou destaque e mais espaço a partir da redemocratização e só foi possível com a mobilização e organização da sociedade na luta pelos direitos civis e políticos.

No campo da Educação em Direitos Humanos, as experiências nessa área, se deram ao longo década de 80, ganhando destaque e visibilidade até merecerem atenção e pauta na política governamental durante os anos 90. Na década 80/90 a temática dos Direitos Humanos passou a fazer parte da agenda governamental. Surgem então as políticas públicas e as secretarias de estados e municípios iniciam suas ações nessa direção. Nessa década, tem-se igual a aprovação de leis no âmbito nacional que permitiram esses avanços, a exemplo da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), documentos que dão:

[...] sentido diferente em relação à participação e ao controle social, uma vez que contempla, no plano jurídico, direitos que garantam aos cidadãos uma vida mais digna, baseada em princípios de igualdade de justiça social e de equidade. Um direito de todas as pessoas que torna possível o desenvolvimento de seu potencial, a Educação é a principal esperança para alterar o curso da humanidade. Às transformações necessárias têm que atrelar o reconhecimento do Estado de que os excluídos são titulares de direitos. A adoção dessa condição certamente mudará a lógica dos processos de elaboração das políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 23).

A Constituição Federal no Artigo 6º declara que “a Educação é um direito social” (BRASIL, 1988), reconhecendo assim a importância da Educação como instrumento de promoção dos Direitos Humanos. Considera ainda que a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com relação à sociedade civil, surgem os movimentos sociais e ganha destaque o trabalho das Comissões de Justiça e Paz na defesa da cidadania e dos direitos civis e políticos, bem como na luta pela conquista dos direitos sociais, econômicos e culturais. Foi também nesse período que as experiências na área de educação relacionada aos Direitos Humanos começaram a desenvolver-se.

Em 1996, para atender à uma recomendação da Conferência de Viena, é apresentado o Plano Nacional de Direitos Humanos, com propostas e ações nas áreas de educação e cultura em Direitos Humanos, destacando a importância do tema. Tinha como foco os direitos civis e políticos. Em 2002 o PNDH foi reformulado incluindo ações dirigidas à educação e sensibilização da sociedade para o respeito aos Direitos Humanos (ONU, 1993).

Com a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (1977), vinculada ao Ministério da Justiça, as ações nessa área ganharam impulso. Essa Secretaria tem como atribuições: coordenar, administrar e acompanhar a execução do PNDH; dar coerência às políticas setoriais das diversas áreas governamentais em matéria de Direitos Humanos e cidadania; promover a integração e cooperação com os organismos internacionais na área dos Direitos Humanos. Ganhou novo status como órgão da Presidência da República sob a denominação de Secretaria Especial dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013).

Em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos destacando a importância dos Direitos Humanos na e para a educação. Formado por profissionais de instituições e organizações públicas e privadas que atuam nessa área, coube ao Comitê coordenar a elaboração do PNEDH, respaldado em documentos internacionais, que foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006 (BRASIL, 2013).

A finalidade do PNEDH é servir de apoio e orientação na construção de políticas na área de Educação em Direitos Humanos para diversos setores da sociedade.

Em 2012, o Ministério da Educação e Cultura - MEC aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. As Diretrizes foram criadas em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 (BRASIL, 2013).

A construção e evolução histórica dos Direitos Humanos tem início com o reconhecimento dos direitos dos cidadãos de cada país, encaminhando-se ao reconhecimento dos direitos das pessoas na comunidade internacional. Dessa

construção e evolução histórica se fundamenta a importância para a construção de uma Educação em e para os Direitos Humanos.

3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos está relacionada ao direito à educação garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 1988. A ONU considera que existe um consenso da comunidade internacional de que a EDH contribui decisivamente para a realização dos Direitos Humanos, tendo em vista que ela promove o entendimento de que cada pessoa é responsável pela concretização do respeito a tais direitos (BRASIL, 2013).

A Declaração de Viena (1993) considerou que “a educação, a capacitação e a informação pública em Direitos Humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz” (ONU, 1993 *apud* BRASIL, 2013).

No Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995 -2004), o Plano de Ação e as Diretrizes para a Elaboração de Planos Nacionais de EDH direcionou significativos avanços nessa área.

Fundamentada nos princípios de liberdade, igualdade, respeito à dignidade do ser humano, na tolerância, nas bases dos valores democráticos, através da EDH é possível intervir na forma de sentir e de agir das pessoas, ou seja, promove-se a autonomia e uma atuação voltada à exigibilidade dos direitos. Tem como finalidade principal a afirmação dos princípios e valores fundamentais à construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos entendendo-se que as pessoas precisam atuar compartilhando as responsabilidades para garantir a promoção dos Direitos Humanos.

Transformação é o ponto de partida da EDH, tendo em vista que seu objetivo maior é trabalhar com respeito a diversidade de crenças, de condutas e de atitudes para criar novas práticas sociais que levem a compreensão, as quais toda pessoa deve ser respeitada pela dignidade que lhe é inerente, criando-se desta forma, práticas coerentes com esses valores. Para que isso aconteça é necessário um processo de educação crítico-ativo, que valorize os meios democráticos de construção e de participação que possibilitam a experiência cotidiana desses direitos.

A EDH ocorre no processo educativo contínuo e permanente, no qual a responsabilidade compartilhada entre a sociedade, o Estado e a comunidade internacional é peça fundamental. Tendo em vista o histórico de uma recente Educação em Direitos Humanos, seu conceito vem sendo construído ao longo deste tempo e várias são as citações sobre a temática,

O PNEDH conceitua a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito 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 nos 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 (UNESCO, 2007).

Para Benevides (2003),

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (p. 309).

Magendzo (2006, p. 23) citado por Tavares (2007, p. 488) define EDH como prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos. Tendo em vista diferentes modos de se entender a Educação em Direitos Humanos, Sacavino (2009) destaca o caráter polissêmico da expressão EDH ressaltando que:

(...) nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do esforço neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-crítico de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no

processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (p. 240).

No Quadro II é possível visualizar as perspectivas neoliberal e histórico-crítica, possibilitando a análise comparativa entre as duas.

QUADRO II - PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Perspectiva Neoliberal	Perspectiva Histórico-crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia para melhorar a sociedade. • Enfatiza os direitos individuais, questões éticas, direitos civis e políticos. • Temas: discriminação racial e de gênero, drogas, preconceito, violência, segurança, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. • Propõe a incorporação de temas relativos aos • Direitos Humanos no currículo escolar. • Enfoque construtivista. • Perspectiva da transversalidade. • Privilegia as dimensões psico-afetiva, • Interacionista e experiencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão dialética e contra hegemônica. • EDH projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural. • Enfatiza cidadania coletiva, organização da sociedade civil. • Privilegia os atores sociais. • Promove o empoderamento dos grupos e culturais marginalizados. • Temas: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia. • Admite a transversalidade. • Privilegia a interdisciplinaridade/ "temas geradores". • Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica.

FONTE: SCAVINO, 2009, p. 240.

Essas perspectivas antagônicas exigem uma leitura mais crítica para se ter a conceituação original de forma mais consciente. Sendo assim se reconstruem dando margem a novos conceitos de tal forma que o conceito de Educação em Direitos Humanos é um processo em permanente construção.

Segundo Candau (2013, p. 64) o importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão assumida, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem Direitos Humanos.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As últimas décadas foram marcadas por grandes transformações sociais, econômicas e políticas. Frente a essas transformações é preciso refletir sobre a

escola atual e as mudanças pelas quais ela deve passar para preparar as futuras gerações, como também repensar a profissão docente em suas múltiplas dimensões, pessoal, histórica, política, social, é um dos aspectos a ser considerado tendo em vista um profissional consciente da importância de sua função e papel.

Isso significa rever a formação dos docentes e de selecionar os conhecimentos que o professor pode elaborar durante sua formação, inicial ou continuada, para dar conta das novas tarefas que dele são exigidas.

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, está além das ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, estando presente o exercício profissional diário como uma prática pedagógica escolar efetiva.

A formação inicial se dá pelas licenciaturas que, segundo Gatti (2010, p. 1359), têm por objetivo formar professores para a Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, porém sua institucionalização e currículos vêm sendo questionados e discutidos tendo em vista a urgência de serem revistos e revisitados em função das novas exigências educacionais advindas das rápidas transformações sociais. Estendendo e ampliando esse pensamento Laffin (2006, p. 72) acrescenta que é:

[...] imprescindível a vontade política e coletiva para a construção de projetos de ação para a formação de novos modos de pensar, de compreensão da realidade, no sentido de poder transformar a realidade, possibilitando ao sujeito a sua própria consciência como ser humano. Consciência que representa um diálogo de significados histórico-culturais internalizados pelo sujeito nas e pelas diferentes relações sociais (LAFFIN 2006, p. 72).

O Quadro III - Formação Inicial Docente no Brasil apresentado a seguir ilustra os dados do Censo da Educação Superior 2013 permitindo uma melhor visualização da real situação.

QUADRO III - FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL



Fonte : MEC/INEP/DEED – Censo da Educação Superior 2013
<http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>

No Quadro IV apresenta-se o contexto e alguns dados do Perfil dos alunos nos Cursos de Licenciatura quanto ao número de matrículas nas instituições públicas e privadas, o número de egressos de cada instituição, quanto à questão de gênero e cursos de licenciatura. Percebe-se que a oferta de cursos de licenciatura é maior nas instituições públicas, porém o maior número de oferta de vagas está nas instituições particulares.

QUADRO IV - PERFIL DOS ALUNOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA



Fonte : MEC/INEP/DEED – Censo da Educação Superior 2013
<http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>

O perfil dos alunos nas licenciaturas visualizado no Quadro IV, aponta a escolha pelas instituições particulares e a preferência pela Licenciatura em Pedagogia é relevante. Isso dá ao curso uma notável responsabilidade enquanto responsável pela formação de professores.

Para Pimenta (1997, p. 5), os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para

gestar uma nova identidade do profissional docente.

Paulo Freire (1987) aponta importantes contribuições para a reflexão sobre o processo de formação docente. Para ele há que se considerar que a formação, seja ela inicial ou continuada, situa um contexto de problematização da realidade. Considera também a escuta como fundamento do diálogo sendo uma prática e conteúdo indispensável no processo de formação, bem como, o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa. Nesse sentido, a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora.

Isso significa que, numa perspectiva histórico-crítica de formação de professores deverá propor a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, considerando a objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias, não se limitando a aprendizagens de conteúdos disciplinares, a aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, e ao domínio de um saber fazer pedagógico.

De acordo com Nóvoa (1992), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. A formação continuada deve levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais, observando as diferenças de necessidades e anseios entre o docente em fase inicial, aquele que já adquiriu experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. Deve ainda, segundo Nóvoa (1992)

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 12).

Nóvoa (1992) valoriza o fundamental diálogo entre os professores como forma de consolidar saberes emergentes da prática profissional. Para ele, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Sendo assim, o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da

profissão docente.

Com relação à formação e capacitação de profissionais em EDH o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 29), apontam importantes direcionamentos:

- a) promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores (as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão como foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

Esse direcionamento de formação de professores e profissionais em EDH se diferencia de outras formações a partir de indicações que faz em virtude do projeto que reivindica e se propõe.

De acordo com Tavares, (2007, p. 491) a formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos necessitam de abordagens próprias para cada um deles. É fundamental que se estabeleçam processos de articulação entre teoria e conduta, que estimulem o compromisso com as práticas sociais e proporcionem a análise e a compreensão da realidade. Para Candau *et al.* (2013),

Um componente fundamental da formação de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos supõe oferecer situações em que se explicitem os modelos educativos por eles vivenciados, através de relatos de histórias de vida e experiências escolares, e sua análise crítica à luz da perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos. (...) somente assim poderão questionar o vivido e configurar duas práticas educativas de modo consciente, reflexivo e coerente (p. 69).

Esse conjunto de ideias sobre a formação inicial de professores e formação de professores para a Educação em Direitos Humanos tem como ponto comum o reconhecimento de que se trata de uma complexa tarefa que envolve vários aspectos, cuja transformação deve começar pelo próprio docente.

A formação continuada de docentes é um tema complexo que pode ser vista a partir de diferentes aspectos. Historicamente tem-se o modelo clássico no

planejamento e na efetivação de programas de formação, por outro lado há que se considerar o surgimento de novas orientações de formação continuada praticadas na área profissional da educação. No Quadro V algumas das diversas expressões mais utilizadas na denominação dos programas são apresentadas.

QUADRO V– TERMOS EMPREGADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTE

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas Atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: COSTA (2004, p. 66).

Costa (2004, p. 66), citando Prada (1997), descreve os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores os quais, segundo ele, estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. Estudos recentes apontam consenso entre a maioria dos profissionais da educação, para uma formação voltada para o professor reflexivo tendo como eixo central a própria escola. Sendo assim, a formação de professores da universidade tem seu foco deslocado (em termos metodológicos) para o cotidiano da escola, tanto no Ensino Superior e Educação Básica trabalham na mesma direção, a melhoria da qualidade da educação. Nessa pesquisa optou-se

pela perspectiva de formação continuada de professores.

Para Zeichner (2008, p. 539), “o conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores”, denominadas por Schön (1995) “conhecimento-na-ação”⁴. Para o professor significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu ensino deve começar na reflexão de sua própria experiência.

Nesse sentido a concepção clássica de formação continuada deixa de ser concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. O trabalho reflexivo da prática docente passa a ser entendido como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade profissional e pessoal interagindo mutuamente com a cultura escolar, com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação e com os sujeitos do processo.

Segundo Moreira; Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Ainda sobre a formação continuada de professores alguns pesquisadores apontam que, nessas tendências inovadoras, destacam-se três eixos que direcionam a prática docente no enfrentamento dos desafios recentes. Candau (1999) citada por Costa (2004) apresenta esses eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação de professores adequada aos desafios do atual contexto, sendo eles: “a) a escola deve ser vista como *lócus* de formação continuada; b) a valorização dos saberes da experiência docente; c) a consideração do ciclo de vida dos docentes” (p. 70).

Os estudos de Nóvoa (1991), apontam a escola como *lócus* de formação continuada do educador. É na escola que se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É através do cotidiano escolar que o professor (a) aprende, desaprende, forma novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “*práxis*”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Nóvoa (1991) também considera que:

A formação continuada dever estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (p. 30).

Nesse sentido, Candau *et al.*, (2013) afirma que partir do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Significa trabalhar com o corpo docente da escola possibilitando aos profissionais docentes processos coletivos de reflexão e intervenção concreta na prática pedagógica, significa criar espaços e tempos de estudos dentro do ambiente escolar, favorecendo a criação de estímulos a sistematização das práticas pedagógicas bem como à sua socialização.

Quando se trata da formação de educadores em Direitos Humanos a escola é sem dúvida, o *locus* privilegiado para o desenvolvimento de processos formativos sistemáticos, pois:

Tendo já acumulado saberes e modelos da (s) escola (s) que frequentou como estudante, antes de voltar a ela como profissional e nela viver novas experiências, descobertas e aprendizagens, o(a) educador(a) tem a escola como referência fundamental. Portanto, assumir o cotidiano escolar como interlocutor privilegiado do processo de formação é mais que uma escolha, é uma exigência (CANDAU *et al.*, 2013, p.85-86).

As contribuições teóricas apresentadas que colocam a escola como *locus* de formação continuada, privilegiam os saberes docentes e entendem que as experiências de vida profissional dos professores se constituem importantes e fundamentais para o surgimento de novas tendências na formação docente. As colocações, os conceitos e formulações apresentadas conduzem à formação do educador reflexivo cuja prática tem como base a ação-reflexão-ação como instrumento fundamental na busca de novos caminhos que consolidem a formação profissional do educador dentro das atuais exigências educacionais.

3.3.1 Panorama atual de formação em EDH

A licenciatura em Pedagogia responde atualmente pela formação de professores do 1º ao 4º/5º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

GATTI, (2010) após investigar e analisar os currículos de diversos cursos,

dentre eles o curso de Pedagogia, principal formador de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta uma constatação feita a partir de uma pergunta que se propôs: “se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil? ” (p.1371-1372). A autora constata que:

[...] que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. Em síntese, pela análise realizada foi possível constatar que:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Diante das considerações apresentadas por Gatti (2010), reforça-se a convicção de que um dos problemas de formação de professores refere-se aos currículos dos cursos de Licenciatura, evidenciando desta forma uma reforma na educação com vista a uma formação docente que atenda as reais necessidades.

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. O que se tem é que até o momento a Educação em Direitos humanos não faz parte dessa formação profissional.

No Brasil, a educação e formação na e para a Educação em Direitos

Humanos tem respaldo legal na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996 e 2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – (2003-2006). Tais documentos apontam as diretrizes e orientam as ações com vistas à formação cidadã.

De acordo com Tavares (2007, p. 491):

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humanos.

Nesse sentido, a formação do educador em direitos humanos depende de dois importantes fatores: uma educação que trabalhe e articule adequadamente e interdisciplinaridade e as múltiplas dimensões da EDH e uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano.

Tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos é assunto recente nos meios educacionais há que se possa ter claro que a formação do educador em direitos humanos é ainda uma teoria que precisa ser colocada em prática.

Atualmente, é necessário, oferecer a formação para a Educação em Direitos Humanos observando seu caráter interdisciplinar e multidimensional e respeitando seus valores intrínsecos, sem perder a coerência entre o discurso e as ações cotidianas. Isso significa avançar na construção de uma cultura de direitos humanos.

3.3.2 Desafios na formação docente em EDH

De um modo geral ainda é mínima a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, seja na formação inicial, seja na continuada, comprometendo a proposta legal apresentada pelo PNEDH.

Nesse sentido, o desafio maior diz respeito a transformação de comportamentos, atitudes, mentalidades, estruturas organizacionais e práticas

cotidianas a nível individual, coletivo e das organizações sociais e educativas.

De acordo com Carnal e Sacavino (2013, p. 65-66) os principais desafios para o desenvolvimento da Educação nos cursos de formação inicial de professores com relação à Educação em Direitos Humanos são:

- a) desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos;
- b) assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta;
- c) articular ações de sensibilização e de formação;
- d) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos;
- e) incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar;
- f) introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores;
- g) estimular a produção de materiais de apoio (p. 65-66).

Diante do exposto, é fundamental buscar estratégias que viabilizem a formação docente em EDH. Isso passa pela compreensão de que os educadores não são meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento.

A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a participação dos setores populares nesta busca.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O percurso da análise de dados deste trabalho teve como referência autores que serviram de base no transcorrer da análise visando atingir o objetivo proposto, a fim de encontrar respostas aos questionamentos levantados. Os dados analisados foram colhidos a partir de questionários de Avaliação Diagnóstica que teve como objetivo levantar o perfil dos educadores bem como a trajetória docente e identificar os conceitos iniciais dos docentes sobre EDH.

É conveniente lembrar que o processo de investigação qualitativa estabelece os dados relevantes em que se baseia a pesquisa, sendo suporte da interpretação e também a forma da apresentação e comunicação dos dados. Nesse contexto, ler e compreender os textos é um processo de interpretação e produção da realidade, que inclui o autor do texto e aqueles que leem e para quem foram escritos. Isso significa que, em uma análise qualitativa, na produção de textos o leitor que lê e interpreta o que está escrito está tão envolvido na construção da realidade como aquele que o escreveu.

Refletindo sobre a ação do investigador sobre a investigação Flick (2009 p. 25) pondera que ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos mostram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. Nesse sentido, a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. À luz de suas reflexões, as ações e observações do investigador, bem como suas impressões, irritações, sentimentos, etc., constituem dados de pleno direito, passando a fazer parte da interpretação e ficando documentados nas suas considerações finais. Na sequência do processo investigativo encontramos a difícil e complexa tarefa de construir categorias. O processo de categorização é:

[...] um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. As categorias representam o resultado de um esforço

de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes (MORAES, 1999, p. 03).

Trata-se de uma das etapas mais criativas da análise dos dados. Para apresentar um resultado consistente as categorias precisam ser *válidas, exaustivas e homogêneas* (MORAES, 1999, p. 6) e mesmo admitindo diferenças na aplicação e interpretação destes critérios, é importante discuti-los e compreendê-los.

A princípio as categorias emergem da teoria em que se apoia a investigação. Porém, as categorias surgidas inicialmente podem ser modificadas ao longo do estudo, face ao confronto constante entre empiria e teoria. Desse confronto podem nascer novas reflexões e concepções, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e as autoras lembram que:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação das categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

A pesquisa apoia-se em leituras, cujo entendimento dá ênfase ao caráter dinâmico das análises, exigindo do pesquisador conhecimento de técnicas teórico-metodológicas e também um olhar atento, minucioso e ao mesmo tempo criativo sobre o material que tem em mãos.

No Quadro VI se apresenta os Campos Investigativos nos quais a pesquisa foi organizada e os dados que serão analisados.

QUADRO VI – CAMPOS INVESTIGATIVOS E DADOS COLETADOS PARA ANÁLISE

Campos Pesquisa	Dados Coletados para Análise
Perfil dos (as) educadores (as) da rede municipal envolvidos na pesquisa. Trajetórias de formação docente	Dados socioeconômicos: (Sexo, faixa-etária, estado civil, filhos, moradia) Formação acadêmica (inicial) Trajetória profissional (tempo de magistério, turno (s) de trabalho, ano que leciona, função que desempenha na escola, tempo na função)
Educação em Direitos Humanos na Trajetória de formação	As contribuições nos Cursos de Formação Inicial e Continuada quanto a concepção de EDH.
Práticas pedagógicas e EDH	Desenvolvidas na escola – assessoradas e ou planejadas e baseadas nos documentos oficiais, como o PPP. Formas e espaços em que devem ser trabalhados os temas de Direitos Humanos.
Concepções de Educação em Direitos Humanos	Após a Intervenção no Curso de Extensão as concepções ampliadas e conhecimentos de práticas em EDH.

Fonte: Dados da pesquisa 2016-2017.

4.1 PERFIL DAS DOCENTES ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Para melhor compreender o perfil das professoras participantes da pesquisa é importante analisar elementos teóricos sobre a docência tendo como premissa que o professor tem um papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer país. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e designers de aprendizagem.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2013 (último levantamento divulgado), existem 7.900 cursos de licenciatura na área de educação em todo país. Em 2013, mais de 200 mil alunos foram licenciados (56% pela modalidade presencial e 44% pelo ensino à distância). Porém, especialistas na área apontam que muitos cursos ainda estão bastante distantes da realidade da sala de aula (INEP, 2013).

A formação de professores vem ao longo do tempo sendo tema de várias discussões e debates e ganhou destaque no início da década de 1980, com a discussão a reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Anterior a isso, nos anos 1960, havia o entendimento da docência como transmissão de conhecimento. Já nos anos 1970, a docência era vista como um fazer técnico,

diferente da visão dos anos 1980, considerada responsável pela mudança social, a constituição de estudantes críticos. Nos anos 1990, a atividade pedagógica passa ser vista como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos, sendo que assim surgia então o professor pesquisador. Nos anos 2000, a ênfase foi o professor-reflexivo, designado a partir da educação científica para uma atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática (INEP, 2013).

Pode-se notar que os questionamentos quanto ao papel dos profissionais de educação foram revisitados e redefinidos ao longo do tempo, e o papel desses profissionais foi ampliado por novas concepções sobre a educação, e teorias atuais de desenvolvimento e aprendizagem. A tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem também contribuíram neste processo de repensar a educação e a formação de professores. Fica evidente que a necessidade de novas metodologias, técnicas e materiais de apoio são, do mesmo modo, um desafio.

Ocorre que nos cursos de formação não se têm conseguido atender às exigências apresentadas, quanto a preparação desses profissionais. O que se tem é formação inicial de professores, que fica restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Segundo Laffin (2006, p.73) a docência não depende somente de decisões individuais, mas é demarcada por normas coletivas já institucionalizadas por outros professores, pela burocratização das instituições escolares e até por modos de agir socialmente valorizados em determinado momento histórico.

Ocorre que raramente levam-se em conta outras dimensões do exercício profissional, ignorando-se as discussões sobre as temáticas relacionadas mais estritamente ao sistema educacional e à atuação profissional. Dessa forma as novas exigências tornam imprescindível a revisão dos paradigmas de formação dos profissionais para educação básica, tendo como pressupostos alguns indicadores já delineados em documentos oficiais.

Na Lei 9394/96 são apresentadas diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas da Educação Básica, na perspectiva de superar a justaposição de etapas fragmentadas, que tem caracterizado a organização da

educação escolar até seu advento. A referida lei aponta para uma concepção de educação fundada no princípio de continuidade entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, caracterizando a Educação Básica, que deve ser universalizada.

A melhoria na qualidade do ensino depende de bons professores, e que “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p. 1375), de docentes comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que, por sua vez, exige do profissional sentido e responsabilidade. A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, que são, geralmente, dependentes do contexto social ou cultural.

Nesse sentido, Nóvoa (2011), sugere repensar o cenário atual, como necessário e urgente, para além de pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação.

Segundo Gatti (2010):

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização—ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (p. 1375).

Com essa leitura busca-se a análise dos dados que contribuíram para traçar um perfil acadêmico e profissional das participantes da pesquisa. Em tempo, informando que foram distribuídos 51 questionários impressos para a população alvo, professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental do CEI Ulisses Falcão Vieira, porém apenas 26 (vinte e seis), concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD), do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. A identidade das participantes foi preservada, sendo do conhecimento apenas da pesquisadora.

O perfil das participantes pode ser verificado no Quadro VII, o que contribui para compor o cenário da pesquisa de campo com maior riqueza de detalhes.

QUADRO VII – PERFIL DOS EDUCADORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Sexo	Faixa etária (anos)				Estado civil		Filhos				Moradia	
	20 a 30	31 a 40	41 a 50	+ de 51	Solteiro	casado	0	1	2	3	Própria	Alugada
Fem	4	7	11	4	3	23	8	6	8	4	23	3
Total	26				26		26				26	

Fonte: Dados da pesquisa 2016-2017.

O grupo pesquisado é formado por 100% de representantes do sexo feminino, situação comum nas escolas públicas no Paraná e também no Brasil, segundo o IBGE. Os resultados encontrados estão dentro do esperado, pois segundo dados do IBGE (2013), 81,5 % dos professores da rede de Educação Básica no Brasil são mulheres e apenas 18,5% são homens.

Em relação à faixa etária, 11 (onze) participantes tem entre 41 e 50 anos, 07 (sete) entre 31 e 40 anos, 4 (quatro) entre 20 e 30 anos e 4 (quatro) mais de 51 anos. Pode-se inferir que o número de professoras ingressantes no magistério é proporcional ao número de professoras que já se encaminha para a aposentadoria. A faixa etária com maior incidência, de 41 a 50 anos supõe professoras que juntamente com as que se encaminham para a aposentadoria acumulam anos de experiência docente, o que em educação não pode ser desprezado, ao contrário precisa ser compartilhado com as profissionais que ingressam na profissão.

Com relação ao estado civil, apenas 3 (três) declararam-se solteiras, e 23 (vinte e três) delas são casadas, ou seja, contribuem para a renda familiar. Na questão filhos, 8 (oito) participantes não tem filhos, 6 (seis) tem apenas 1 filho, 8 (oito) tem apenas 2 filhos e 4 (quatro) tem 3 (três) filhos. A maioria do grupo pesquisado 23 (vinte e três) participantes mora em casa própria e apenas 3 (três) em casa alugada. Esses dados são importantes, pois ajudam a entender a composição da família brasileira.

4.1.1 Trajetória de Formação Docente

No Quadro VIII, tem-se um panorama da formação inicial das professoras participantes da pesquisa, sendo possível visualizar as principais Instituições responsáveis pela formação das professoras.

QUADRO VIII – FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSTITUIÇÃO DA GRADUAÇÃO

1ª GRADUAÇÃO	Pública	Particular		2ª GRADUAÇÃO	Pública	Particular
Pedagogia	2 UFPR 2 UEL	4 UTP 2 OPET 3 UP 1 FACECLA 1 UNINTER 1 FACEL 1 FAESP 1 FAFIT 1 FAPI 1 UCB		Licenciatura Matemática	1 UFPR	
Letras Português – Inglês		1 UTP				
Estudos Sociais		1 ESPIRITA		Biblioteconomia	1 UFPR	
Biologia	1 UFPR					
Geografia	1 UFPR					
Serviço Social		1 FIES		Normal Superior	1 UEPG	
Fisioterapia		1 UTP		Artes Visuais - Computação Gráfica		1 UTP
TOTAL	06	20			3	1

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

Pode-se observar que a primeira graduação acadêmica, 20 participantes concluíram o curso de Pedagogia, sendo que as outras seis concluíram uma em cada curso, sendo eles: Curso de Letras Português-Inglês, Curso de Estudos Sociais, Curso de Biologia, Curso de Geografia, Curso de Serviço Social e Curso de Fisioterapia.

Na segunda graduação, do total de 26, apenas 4 (quatro) concluíram uma segunda formação, sendo que uma concluiu o Curso de Licenciatura em Matemática, outra fez o bacharelado em Biblioteconomia. A participante com primeira graduação em Estudos Sociais complementou sua formação com o Curso de Normal Superior e a participante formada em Fisioterapia fez como segunda graduação Artes Visuais-Computação Gráfica.

Nesse quadro, chama atenção o fato de as instituições particulares formarem mais profissionais que as instituições públicas de formação, ou seja: na primeira graduação 21 (vinte e uma) cursaram em instituição **particular** e apenas 5 (cinco) em instituição **pública**. Na segunda graduação, 3 (três) cursaram em instituição **pública** e apenas 1 (uma) em instituição **particular**.

Embora não seja o foco principal desta pesquisa, a questão **instituição particular** e **instituição pública** traz à tona questionamentos instigantes, por exemplo: porque na primeira graduação as instituições particulares formam mais

que as públicas; quais as aproximações e distanciamentos dos currículos das instituições públicas e particulares; qual o perfil do profissional docente das instituições públicas e particulares. Que implicações tem a graduação em instituição pública e privada na formação docente inicial? Estariam as respostas destes questionamentos ligadas a qualidade da Educação Básica? As questões que emergem das respostas coletadas, ainda que não constituam o foco da pesquisa, merecem atenção, pois indicam a possibilidade e ou necessidade de novas pesquisas.

Com relação à pós-graduação no Brasil, os cursos de especialização e de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, inserem-se numa perspectiva de educação continuada e indicam qualificação e atualização constante, tendo em vista as rápidas transformações sociais e a criação de novas áreas de conhecimento. Tomando por base que um curso de graduação deve contemplar conhecimentos, técnicas e metodologias específicos de uma determinada área de conhecimento, para um curso de especialização, pós-graduação *latu senso*, espera-se conhecimentos organizados de forma a revisar e atualizar os conhecimentos básicos da área. Em resumo, um curso de especialização tem por objetivo atualizar portadores de diploma de cursos de graduação em uma área restrita do conhecimento.

Com relação à Pós-Graduação, ou seja, a continuidade dos estudos com vista a uma carreira no magistério o Quadro IX traz importantes dados que compõem o perfil acadêmico e profissional das participantes da pesquisa.

Desse quadro se apreendeu que a maioria das professoras participantes da pesquisa avançou em sua trajetória acadêmica, concluindo uma Pós-graduação em nível de especialização, sendo que o destaque é para as sete docentes que fizeram Especialização em Psicopedagogia, seguida de cinco com Especialização em Alfabetização e Letramento e quatro com Especialização em Educação Especial.

Dentre o grupo das participantes, duas fizeram Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, o que é muito pouco, pois a escola tem uma demanda docente para oito turmas de Educação Infantil.

QUADRO IX – FORMAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS GRADUAÇÃO

CURSO (S) E INSTITUIÇÕES					
1ª Especialização	Pública	Particular	2ª Especialização	Pública	Particular
Pedagogia Social		1 UTP	Educação Especial	S/RESP	
Educação Especial		1 BAGOZZI 2 SÃO BRAZ 1 FACINTER	Alfabetização e Letramento		1 BC
Psicopedagogia		1 S/RESP. 1 UNINTER 1 UNICID 1 IBEPEX 1 SÃO BRAZ 1 BC 1 UCB	Didática dos anos iniciais		1 BAGOZZI
História	1UFPR				
Ecoturismo		1 IBPEX			
Metodologia do Ensino de História		1 ESPIRITA			
Educação infantil e Séries Iniciais		2 IBPEX			
Literatura	S/RESP.				
Pedagogia Organizacional		1 FACINTER			
Alfabetização e Letramento		1 IUP 4 BC			
Sociologia Política	1UFPR				
Botânica	1UFPR				
TOTAL	3	21			

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

Observa-se também que dentre o grupo de vinte seis, outras três fizeram cursos voltados ao ensino nos anos iniciais do Fundamental, como: Especialização em Metodologia do Ensino de História, Especialização em História e Especialização em Literatura. As demais fizeram outros cursos, como: Especialização em Pedagogia Social, Especialização em Ecoturismo, Especialização em Pedagogia Organizacional, Especialização em Sociologia Política e Especialização em Botânica.

Quanto a 2ª especialização aparece apenas duas formações: Educação Especial e Alfabetização e Letramento.

Neste quadro, também foi possível visualizar as instituições nas quais as participantes concluíram o curso de Especialização. Na primeira especialização a maioria, vinte concluíram em instituição **particular** e apenas três concluíram em instituição **pública**. Já para a segunda especialização prevaleceu à instituição **pública**. Prevalece aqui a indagação sobre a preferência das instituições particulares em detrimento das públicas.

Os dados levantados constituem importante fonte de pesquisa podendo servir como base de pesquisa para a oferta de cursos de formação continuada para as Instituições de Ensino Superior. Igualmente as trajetórias profissionais levantadas e sinalizadas no Quadro X a seguir que destaca o tempo de magistério, o turno (s) de trabalho e série de atuação quando respondeu ao questionário.

QUADRO X – TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Tempo de Magistério (anos)					Turno (s) de trabalho			Leciona atualmente					
1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ de 20	Manhã	Tarde	M/T	1º	2º	3º	4º	5º	Ed. Infantil
0	5	6	4	11	8	6	12	5	5	6	3	5	2

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

Neste quadro pode-se notar que a maioria das participantes atuam no magistério há mais de 20 anos, do que se pode deduzir, que se encaminham para a aposentadoria. Sob o ponto de vista pedagógico há que se considerar a experiência do trabalho em sala de aula e o conhecimento adquirido ao longo desses anos. Por outro lado, é necessário refletir sobre a formação continuada dessas professoras ao longo de 20 ou mais anos de magistério. Surgem daí alguns questionamentos: Realmente elas se deram conta que a formação aconteceu? De que forma? Atendeu as necessidades de uma revisão atualizada dos conhecimentos adquiridos e acréscimo de novos conhecimentos? Trouxe valorização à docência? Outras questões podem ser formuladas.

Por outro lado, as professoras participantes com poucos anos de magistério, em fase inicial de carreira, representam menos da metade, apenas cinco. Espera-se que essas docentes venham pensar que estão adquirindo experiência e construindo vivências do ambiente escolar, especialmente da sala de aula. Trazem de seus cursos de graduação e pós-graduação teorias educacionais que precisam ser colocadas à prova no cotidiano da sala de aula, dessa forma ampliam e solidificam seus conhecimentos. Segundo Gatti (2010)

[...] A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização—ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil [...] (p. 1375).

Com relação ao turno de trabalho, 12 participantes afirmaram que trabalham nos dois períodos, manhã e tarde. Considerando as exigências do trabalho docente, dois períodos em sala de aula representam um considerável desgaste físico e emocional, tendo em vista o excessivo número de alunos por sala de aula, geralmente mais de 30, bem como os graves problemas sociais oriundos das famílias que afetam a sala de aula e os alunos de inclusão que necessitam de atendimento individualizado.

Nesse contexto, o turno de trabalho em dois períodos pode representar um desafio para a qualidade da educação. Apenas oito participantes trabalham no turno na manhã e seis a tarde.

No Quadro XI, destaca-se a função que o docente desempenha na escola e o tempo nessa função. São itens importantes no traçado do perfil levando-se em conta a trajetória docente e ação pedagógica.

QUADRO XI - FUNÇÃO NA ESCOLA E TEMPO DE DESEMPENHO

Função que desempenha na escola	Frequência		Tempo na função	Frequência
Professora Regente	18		0 – 5 Anos	9
Co-regente 1º ano	1		6 – 10 Anos	6
Articuladora do Integral (Pedagoga)	1		11 – 15 Anos	3
Professora e Pedagoga	1		16 – 20 Anos	1
Professora de Ciências Natureza e Tecnologia	2		+ de 20 Anos	7
Acompanhamento Pedagógico de Matem.	1			
Professora Regente de Educação Infantil	2			
TOTAL	26		Total	26

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

No que diz respeito à função exercida dezoito participantes declararam ocupar a função de professora regente, duas a função de Professora de Ciências, Natureza e Tecnologia e duas são regentes da Educação Infantil. As outras quatro desempenham função de coregente, de Articuladora do Integral, Professora e Pedagoga e outra de Acompanhamento Pedagógico de Matemática.

Com relação ao tempo que atuam na função, 9 (nove) estão no intervalo de 0 a 5 anos, 6 (seis) estão no intervalo de 6 a 10 anos, 3 (três) estão no intervalo de 11 a 15 anos, 1 (uma) no intervalo de 16 a 20 anos e 7 (sete) tem mais de 20 anos na função. Neste item ficou claro que a maioria das participantes da pesquisa está no início de carreira no magistério o que pode caracterizar pouca experiência

profissional de sala de aula. O intervalo + de 20, com 6 (seis) respostas caracteriza as participantes em final de carreira, ou seja, próximas da aposentadoria. Convém destacar que das participantes com mais de 20 anos, em fase de aposentadoria, a experiência adquirida ao longo dos anos pode ser um significativo diferencial no processo ensino aprendizagem e na educação como um todo.

Apresenta-se a seguir o Quadro XII, e nele pode-se notar que ao longo de 10 anos (2007–2017) não aconteceram mudanças significativas no perfil do professor de Educação Básica no Brasil o que também fica evidente nessa pesquisa realizada.

QUADRO XII – PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL – 2007

Aspectos	Perfil
Sexo	Feminino
Nacionalidade	Brasileira
Raça/Cor	Não declarada – Branca
Idade mais frequente	30 anos
Escolaridade	Nível Superior
Área de formação	Pedagogia/ciência da educação
Disciplina que leciona	Língua/Literatura portuguesa
Quantidade de escolas que leciona	1
Localização da escola em que leciona	Urbana
Número de turmas em que leciona	1
Tamanho médio da turma (pela quantidade de matrículas)	35

FONTE: Brasil, Inep, 2009.

Se o perfil do professor da Educação Básica pouco ou nada mudou nos últimos dez anos, por outro lado a busca da qualidade de ensino na formação básica pautada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender para a construção da cidadania passou a ser uma preocupação relevante. Nesse contexto a formação inicial de professores, bem como formação continuada desse profissional exigem um repensar crítico e reflexivo que busquem respostas a complexidade da sociedade contemporânea.

4.2 CONCEPÇÕES DOCENTES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Na formação continuada de docentes, por se tratar de um tema complexo, diferentes enfoques e dimensões devem ser considerados, porém, é no modelo

clássico citado por COSTA, (2004, p. 67), que vem sendo praticada a formação continuada dos profissionais do magistério, sendo o mesmo:

[...] caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área (COSTA, 2004, p. 67).

Constantes pesquisas científicas, estudos e reflexões sobre a temática vêm se desenvolvendo, delineando novas tendências para a formação continuada de professores. Dentre estas, uma vem ganhando destaque situando o professor como “professor reflexivo”⁴, apresentado por Schön (1995) sendo para ele a escola eixo central das reflexões e formação. Nesse contexto desloca-se o eixo da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica, ou seja, universidade e educação básica dialogam, e pesquisam em busca de respostas para resolução de problemas. A prática docente através da reflexão passa a ser entendida como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, respeitando e valorizando os sujeitos do processo e os conhecimentos acumulados na educação.

A contribuição de Tardif (1991) evidencia a valorização do saber docente, onde toda formação continuada deve partir da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, sua capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação. As contribuições teóricas que concebem a escola como *locus* de formação continuada, valorizam os saberes docentes e reconhecem que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente. Convém destacar que mesmo existindo

⁴ Donald Schön, pedagogo estadunidense, desenvolveu a teoria do professor reflexivo pelo processo de reflexão-na-ação. Segundo o pesquisador este o processo de reflexão se desenvolve em momentos distintos. Primeiro, um momento de surpresa em que o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. A seguir, reflete sobre o que o aluno disse ou fez e, procura compreender a razão por que foi surpreendido. No momento seguinte, reformula o problema surgido pela situação. Por fim, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

modelos distintos como o clássico e as novas tendências, nenhum deles existe isoladamente, existindo sempre ligações entre eles.

O Quadro XIII, apresenta os resultados obtidos nessa pesquisa com relação a formação continuada das participantes.

A análise das respostas foi feita a partir das respostas dadas a cada item deste segundo campo investigativo que questionou o processo de Formação Continuada na Educação em Direitos Humanos.

QUADRO XIII - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Questões	SIM	NÃO
No Curso de graduação a temática EDH foi abordada?		22
Quais disciplinas: Geografia da População (1); Serviço Social-Direito e Cidadania (1) Constituição (1); Filosofia (1).	4	
Na trajetória profissional você teve formação continuada para trabalhar em sala de aula a temática “Direitos Humanos”?	7	19
Participação em atividades formativas em Educação em Direitos Humanos nos últimos dois anos.		14
Aperfeiçoamento (1) Capacitação (minicurso, oficina) (11)	12	
Quais espaços de Formação: Na escola (6) PMC (6)		
Utilização dos conhecimentos adquiridos nas atividades de Formação Continuada na sua prática de sala de aula ⁵ Sempre (1) Quase sempre (2) Eventualmente (7) Quase nunca (2)		

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

A resposta para a pergunta “se alguma disciplina do curso de graduação contemplou a temática Direitos Humanos” revelou que 22 participantes não tiveram nenhum contato com a temática durante seu curso de graduação. Apenas 4 participantes relataram ter disciplinas em seu curso de graduação e que em algum momento trabalharam a temática Direitos Humanos. Dessa leitura pode-se deduzir que os cursos de graduação não contemplaram, com intencionalidade, em seus currículos a temática de Direitos Humanos, evidenciando a necessária reformulação dos cursos de modo a atender as novas demandas da contemporaneidade.

Questionadas se na trajetória profissional tiveram formação continuada para trabalhar em sala de aula a temática “Direitos Humanos”, apenas 7 responderam

⁵ Foram consideradas somente as respostas das 12 docentes que afirmaram ter participado de atividades formativas em EDH.

afirmativamente, e a maioria, 19 responderam negativamente. A medida que vão surgindo as respostas, é possível entender porque as professoras relutam em trabalhar Direitos Humanos na sala de aula, uma vez que não compreendem o significado e a dimensão do trabalho que demanda a “Educação em Direitos Humanos”.

Com relação a participações recentes nos últimos dois anos em atividades formativas em Educação em Direitos Humanos, os resultados apontaram que 12 participaram e 13 não, e uma não respondeu. Das participantes que participaram 1 fez curso de aperfeiçoamento e 11 fizeram curso de capacitação. Quanto aos espaços onde aconteceram a formação continuada, das doze que responderam que participaram, 6 responderam na escola e 6 no Centro de Capacitação da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Sobre a frequência utilizada em sala de aula dos conhecimentos adquiridos nas atividades de Formação Continuada as respostas consideradas foram das 12 que participaram de atividades formativas em EDH, sendo que: 1 respondeu que *sempre*, 2 responderam que *quase sempre* utilizavam na sala de aula os conhecimentos adquiridos nas atividades de Formação Continuada, 07 responderam que *eventualmente* e 2 respostas *quase nunca*. Numericamente consta-se que a prática em Educação em Direitos Humanos ainda não acontece de forma sistematizada e plena nas escolas, especialmente nas salas de aula. De um modo geral, as respostas chamaram atenção quanto à falta de familiarização das participantes quanto a realidade escolar, em se tratando da Educação em Direitos Humanos.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A EDH requer uma prática pedagógica que tenha como objetivo principal compreender e transformar a realidade de defesa dos direitos humanos. Isso significa que os conhecimentos e a realidade concreta devem ser abordados de forma conjunta integrando todos os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas.

Segundo Tavares (2015, p. 708) há que se considerar que a EDH busca a promoção de processos educativos críticos e ativos, de forma a contribuir para

transformar as atitudes e condutas através da participação e da vivência dos direitos. Para essa autora a afirmação de uma cultura de direitos humanos, duas questões são essenciais: primeiramente é, necessário a compreensão da educação como formação integral do ser humano e não apenas sinônimo de transmissão de conteúdos. A segunda refere-se a uma prática pedagógica em direitos humanos que contribua ao empoderamento individual e coletivo.

Nesse sentido, é necessário chamar a atenção para o fato de que:

[...] a prática pedagógica não se restringe às atividades didáticas ou ao fazer docente que ocorre na sala de aula. Ela é mais ampla, envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, abrangendo o conjunto das atividades da escola, as relações entre os diversos atores, os diferentes aspectos do projeto pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica, de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH (TAVARES 2015. p.708).

No Quadro XIV, encontram-se elencadas as falas das participantes dessa pesquisa quando questionadas sobre de que forma o processo de EDH é desenvolvido na sua escola.

A partir das falas docentes foi possível delimitar as categorias, evidenciando que as práticas desenvolvidas em EDH na escola podem ser categorizadas em: *Planejadas e assessoradas*, *Planejadas e não assessoradas* e *Não planejadas e não assessoradas*.

QUADRO XIV - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CATEGORIAS	3º CAMPO INVESTIGATIVO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH Como as práticas de EDH são desenvolvidas na sua escola?
<i>Planejadas e assessoradas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A Comissão de Educação de Direitos Humanos participa de assessoramento com a SME. Fazem repasse na escola e os professores incluem no planejamento atividades sobre o tema. • Existe uma representante na escola que faz a conexão entre o que é feito, desenvolvido com os alunos e a SME. • As professoras são orientadas a utilizar o conceito como tema transversal.
<i>Planejadas e não assessoradas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Incluindo o tema no planejamento – desenvolvendo atividades condizentes • Tivemos no ano anterior uma palestra e desenvolvemos uma atividade em sala. • Trabalha-se com alguns conteúdos onde se contempla: Direitos Humanos Direitos e Deveres, diversidade cultural. • Por meio de projetos realizados por alguns docentes.

<p><i>Não planejadas e não assessoradas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas algumas professoras utilizam os conceitos, mas não de forma sistemática. Pela problematização de temas históricos, sociais e culturais e pelo exemplo do cotidiano. Com conversas, debates e textos. • Trabalhando com as crianças questões que envolvem seus direitos e deveres, o respeito ao próximo, a diversidade, valores, na disciplina de Ensino Religioso. Por meio dos conteúdos de direitos e deveres dos alunos e na convivência do dia a dia. • Se tem boa vontade, porém desconheço a presença de um processo específico sobre o tema. • Na minha escola não há o desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos. Não é desenvolvido.
---	--

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

Na análise da primeira categoria revela que algumas professoras vêm trabalhando temas relacionados aos Direitos Humanos em suas práticas de sala de aula, com planejamento e assessoramento, quando afirmam que há uma *“Comissão de Educação de Direitos Humanos participa de assessoramento com a SME. Fazem repasse na escola e os professores incluem no planejamento atividades sobre o tema”* (Professora, 2017). Como também colocam que: *“Existe uma representante na escola que faz a conexão entre o que é feito, desenvolvido com os alunos e a SME”* (Professora, 2017).

Na segunda categoria, *planejadas e não assessoradas* aparecem nas repostas a inclusão do tema no planejamento, desenvolvimento de atividade condizente em sala e projetos realizados por alguns docentes, porém sem o necessário assessoramento. Nesse sentido, convém destacar o trabalho conjunto da professora e da pedagoga, onde a professora elabora o planejamento com o assessoramento da pedagoga e a mesma acompanha todo o processo com vistas ao alcance do objetivo no que foi planejado. O planejamento isolado fica restrito a um caderno e uma ação em sala de aula da qual não se tem uma visão geral do processo.

Porém, servem de alerta as falas da terceira categoria, *não planejadas e não assessoradas*, que declararam que: *“na minha escola não há o desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos”* (Professora, 2017) também: *“se tem boa vontade, porém desconheço a presença de um processo específico sobre o tema”* (Professora, 2017). Configura-se aqui que o trabalho pedagógico da escola não contempla a EDH e as ações desenvolvidas são pontuais e isoladas. Outras situações que limitam ou dificultam a concretização de uma prática pedagógica condizente ao estabelecimento de uma cultura em/para os Direitos Humanos, também aparecem nas demais respostas e merecem atenção:

poucas palestras/reuniões na escola sobre Direitos Humanos; não tratamento igualitário à EDH em relação a outras disciplinas; planejamento que não contempla temas sobre Direitos Humanos; desconhecimento dos princípios, teorias e normas existentes no PNEDH, documentos e diretrizes da EDH; o desconhecimento de alguns docentes sobre práticas pedagógicas em EDH. Segundo Tavares (2015), é necessário esse processo de planejamento e assessoramento, pois “[...] a maioria das escolas não faz um processo sistemático para acompanhar a inserção dos conteúdos de direitos humanos de forma transversal e saber como isso efetivamente ocorre” (p. 9).

De um modo geral, pode-se notar que as práticas pedagógicas deixam a desejar, pois não contemplam e não trabalham temas fundamentais à formação da cidadania, tais como direitos individuais e sociais, ética, democracia, respeito às diferenças, conscientização política, e outros, evidenciando a falta de direcionamento da escola na construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

O Quadro XV se encontram as falas docentes sendo que as categorias foram definidas quanto à questão da *apresentação, disponibilidade e discussão* dos documentos oficiais sobre a EDH na escola. Como categoria pré-estabelecida utilizou-se as práticas com a temática baseadas em documentos oficiais.

QUADRO XV-PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH BASEADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

CATEGORIAS	3º CAMPO INVESTIGATIVO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH Como o (s) documentos (s) Oficial (ais) sobre EDH são apresentados, disponibilizados e discutidos em sua escola?
Apresentados	<ul style="list-style-type: none"> • Tivemos contato através de uma palestra, em minicursos (Semana Pedagógica); Cursos de capacitação • Não são apresentados. O professor estuda individualmente, conforme interesse de cada um. • Não os conheço. Em todas as discussões de construção do documento, nunca em meus grupos, foi abordado o assunto, assim como não tive contato com o material.
Disponibilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Não são disponibilizados e discutidos na escola; • Não tive acesso na escola até o momento. • São disponibilizados durante as permanências de estudo.
Discutidos	<ul style="list-style-type: none"> • Não são discutidos entre professores. • Foi somente discutido no ano passado. • Nas permanências concentradas, e o documento fica disponível no setor pedagógico, nas semanas de estudos pedagógicos e horas-atividade e via e-mail. • Os profissionais que tenham interesse podem acessar os documentos junto ao setor pedagógico, são poucos os momentos de discussão do grupo sobre eles.

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

Em referência aos documentos oficiais relacionados a EDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006); Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010); Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), Plano Estadual de Educação de Direitos Humanos do Paraná (SEED, 2015), e ao próprio Projeto Político Pedagógico, documento máximo da escola, os resultados obtidos revelam que pouco, ou nenhum contato, as professoras da rede de educação básica têm com tais documentos comprometendo a EDH em toda sua proposta de defesa desses direitos na escola e na educação.

Na primeira categoria, *apresentados*, as participantes declararam ter contato com os documentos *oficiais através de uma palestra, em minicursos (Semana Pedagógica); Cursos de capacitação (Professora 2017)*, porém aparecem nas respostas: **Não** são apresentados. *O professor estuda individualmente, conforme interesse de cada um. Não os conheço. (Professoras 2017)*. A questão que levantam essas colocações faz pensar sobre a forma como os professores conduzem suas práticas uma vez que estão distantes do PPP e suas diretrizes. Também pode significar, que o PPP, é apenas um documento que permanece na gaveta, e ou uma exigência das instâncias maiores.

Com relação à categoria, *discutidos*, não foram encontradas evidências de um trabalho nesse sentido. Uma declara que não são discutidos entre professores, outro que foi somente discutido no ano passado e ainda que o documento fica disponível no setor pedagógico, nas semanas de estudos pedagógicos e horas-atividade **e via e-mail**. Caso os profissionais tenham interesse podem acessar os documentos, mas são poucos os momentos de discussão do grupo sobre eles.

Convém salientar que todo conhecimento que envolve a EDH deve começar com a leitura dos principais documentos que a norteiam. Nesse sentido, entendendo a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, o PNDEH propõe a articulação entre 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 2007, p. 23)

No Quadro XVI, o conteúdo das repostas das docentes participantes dessa pesquisa refere-se ao Projeto Político Pedagógico - PPP, da escola. Para esse campo investigativo foram delineadas as seguintes categorias: *Conhece e Localiza no PPP*, *Desconhece e a Prática leva a uma suposta localização* e *Desconhece e não Localiza*.

QUADRO XVI – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CATEGORIAS	3º CAMPO INVESTIGATIVO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH Como no Projeto Político Pedagógico de sua escola está contemplado o tema Direitos Humano?
Conhece e Localiza no PPP	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro das bases norteadoras para a organização e desenvolvimento do Trabalho Educativo. • O PPP da minha escola não contempla de maneira específica o tema Direitos Humanos.
Desconhece e a Prática leva a uma suposta localização	<ul style="list-style-type: none"> • Inserido conforme contempla a legislação • Está sistematizado em ações ou projetos específicos e o próprio direito a educação. • Inserido no corpo do texto. Junto com Língua Portuguesa. Tema transversal • Não há um item a parte. Está como tema transversal. • Com a ideia de liberdade de pensamento, expressão e igualdade perante a lei.
Desconhece e não localiza	<ul style="list-style-type: none"> • Como respondido na questão anterior não participei em nenhum momento de abordagem do tema. • Não sei dizer. Quando solicitado pela SME • Não sei informar, temos pouco contato com o PPP, estão reformulando. • Não tenho clareza de como está contemplado uma vez que o PPP está disponível, mas não o li por inteiro. • Não percebo um trabalho específico sobre o tema • Não tive acesso a este item do PPP.

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

De acordo com Veiga (1995, p. 43) o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. Caracteriza-se por ser uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. É importante documento escolar que construído coletivamente define objetivos e estratégias que nortearão o trabalho pedagógico. Assume um caráter político por estar intimamente articulado ao

compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos do seu público alvo.

Lembrando que a análise do PPP permite a aproximação entre teorias, documentos-referência, a realidade e as práticas pedagógicas são possíveis identificar que o PPP da escola onde foi realizada a pesquisa não contempla as diretrizes e princípios da Educação em Direitos Humanos.

Para esta pesquisa a escola disponibilizou o PPP em sua versão vigente, porém informou que o mesmo passou por revisão e que nessa nova versão a EDH foi contemplada. Não foi possível ter acesso ao PPP revisado, pois o documento se encontrava em fase de aprovação pela Secretaria Municipal de Ensino. Tendo em vista que o novo documento destina espaço específico para a EDH, é necessário entender que a adoção da EDH como uma maneira de conduzir a vida na escola pressupõe conhecimentos acerca de seus princípios e práticas, para tanto, tornam-se necessários processos de formação continuada de docentes e funcionários que atuam na escola.

O que foi relatado acima se encontra nas respostas dadas pelas participantes da pesquisa, ou seja, e relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, algumas professoras participantes revelam que a temática Direitos Humanos não é contemplada no documento. Outras revelam não ter acesso ao documento. No entendimento de outras o PPP aponta o trabalho com EDH com temas de Língua Portuguesa, que a temática EDH é vivida no cotidiano escolar, é trabalhado como Tema Transversal sendo sistematizado em ações ou projetos específicos e o próprio direito a educação. Sendo o PPP, o documento máximo da escola acredita-se que deveria estar sempre disponível para consulta e contemplar a EDH de forma a direcionar o trabalho pedagógico das professoras e da escola como um todo.

No Quadro XVII, se encontram as respostas quanto as formas e em que espaços se dão as práticas pedagógicas em EDH

Quando perguntadas sobre: *frente a sua prática pedagógica o tema Direitos Humanos de ser trabalhado de que forma*, a maioria das professoras declarou que a multidisciplinaridade deve orientar o trabalho pedagógico e que este pode ser realizado na escola e fora dela, entendendo-se aqui o aspecto multidimensional da EDH.

QUADRO XVII- FORMAS E ESPAÇOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH

CATEGORIAS FORMAS E ESPAÇOS	3º CAMPO INVESTIGATIVO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH	FREQUÊNCIA
Formas de trabalho em EDH	Disciplinar	0
	Interdisciplinar	9
	Multidisciplinar	17
Espaços trabalho em EDH	Na Escola	17
	Na escola e Fora da Escola	9

FONTE: Dados da pesquisa 2016-2017.

A análise das respostas obtidas na escola demonstra que a maioria das participantes da pesquisa não trabalha com a temática direitos humanos em sala de aula, tendo em vista que na escola são pontuais as ações planejadas para tal, ou seja: 1) inexistência de uma prática pedagógica condizente com o que estabelecem os principais documentos de fundamentam as diretrizes da EDH; 2) a falta de conhecimento, compreensão teórica e prática, discussão e reflexão sobre a legislação pertinente a EDH também ficam evidentes. Nesse contexto, entende-se que se trata de uma educação fragmentada que apresenta uma lacuna quanto à educação para a cidadania participativa e democrática; 3) com relação ao PPP, o que se verifica, é que não é percebido pelos envolvidos que compõem a instituição escolar como um instrumento para a melhoria da qualidade da educação. Parece ser senso comum que geralmente, as escolas constroem o Projeto unicamente para atender as exigências das secretarias de educação. Depois de pronto o Projeto é “engavetado” e passa a ser apenas uma carta de boas intenções.

Também é importante citar, que na leitura das respostas, em determinado momento, é possível identificar certo confronto de opiniões quanto a questão colocada. Tome-se como exemplo as respostas negativas para pergunta sobre como no Projeto Político Pedagógico está contemplado o tema Direitos Humanos, e as que apontam de maneira positiva, mas sob diferentes perspectivas.

De um modo geral, através dos dados coletados foi possível constatar que não há ainda na escola um trabalho planejado, contínuo e sistemático, de maior dimensão e profundidade na formação humana e cidadã dos educandos, impedindo, dessa forma, a efetivação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos no ambiente escolar conforme preconizam os documentos oficiais. Nesse âmbito inclui-se, especial atenção, a formação inicial e continuada dos docentes, entendendo que

é através da prática pedagógica destes que acontecerá a Educação em Direitos Humanos.

4.4 NOVOS OLHARES E SIGNIFICADOS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os posicionamentos das docentes em relação ao processo de Intervenção pedagógica, no desenvolvimento do Curso de Extensão, foram comparados com os primeiros posicionamentos, na Avaliação Diagnóstica, e nessa etapa do trabalho demonstram o que sentiram de contribuição em relação à sua formação em EDH. Para tanto, foi realizada uma Avaliação Formativa, realizada após o Curso.

Para a análise dos posicionamentos tomou-se como parâmetro o PNEDH (BRASIL, 2006) que apresenta as concepções sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, de modo a verificar se houve apreensão dos conteúdos prescritos nos documentos oficiais, e se foram apreendidos “os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária” (BRASIL 2006, p, 23).

A leitura e análise das respostas *a priori* referente a concepção inicial em EDH, das participantes, à luz dos parâmetros do PNEDH, permite identificar conhecimentos genéricos sobre EDH contidos em respostas como:

São os direitos básicos do ser humano, igualdade, liberdade de pensamento, expressão frente à lei; tudo isso deve ser refletido em sala com os alunos em momentos de trocas, interação; que as condições de princípio para se viver devem ser garantidas. Não só nos presídios, mas em todos os espaços; cada cidadão tem o direito de ser respeitado, mas também tem o dever de respeitar o direito dos outros; É educar para tratar bem as pessoas. Que ultimamente está difícil em nossa sociedade. A sociedade está tão mal-educada que as pessoas não são tratadas com respeito, ou seja, com educação; tenho uma concepção de que todos deveriam ter direito aos Direitos Humanos, pois vejo que estes direitos são atribuídos quando algo acontece aos presidiários ou quando um bandido é morto por policiais;; acredito que seja voltada para mudança e conhecimento, visa combater ações contra o próprio direito humano (PROFESSORAS, 2017).

Entende-se que os elementos contidos nas respostas têm ligação direta com a EDH e devem ser considerados, pois representam uma concepção inicial das professoras que conforme relatado acima, tem pouco ou nenhum contato com os documentos oficiais, para análise ou discussão.

De um modo geral, concebem a EDH como uma educação possível, capaz de promover o acesso a aprendizagem de todos os estudantes, contemplando e respeitando as diferenças culturais. Porém não fazem referências quanto ao caráter sistemático e multidimensional da EDH, tampouco sobre a adoção de metodologias ativas que coloquem o aluno como agente do processo educativo e viabilizem a sua atividade e reflexão. O conteúdo das respostas, ao contemplar a EDH como *aprendizagem necessárias ao aluno* e nesse olhar, a escola se apresenta como o locus de afirmação de valores, de construção de concepções de mundo, de formação de consciência social, de promoção da diversidade cultural, de formação para a cidadania. Ainda que as respostas representem pensamentos segmentados sobre a temática, se apresentam como importantes indicadores para reflexões sobre a escola, os docentes e os alunos no processo dialógico da EDH.

O que se percebe a seguir é que após o Curso de Extensão, a compreensão é ampliada e novos elementos passam a compor a concepção sobre EDH. Para isso tomamos como exemplo a seguinte resposta:

[...] uma educação com as práticas voltadas para a temática da igualdade e da dignidade humana, que leve a internalizar conceitos, valores de justiça, solidariedade e cooperação de maneira efetiva. Ou seja, que estes direitos, não estejam somente em documentos, e sim que sejam através da educação, internalizados e vivenciados na prática (PROFESSORAS 2017).

Se comparadas as respostas obtidas com as concepções do PNEBH utilizadas como referências, é possível encontrar na Avaliação Formativa princípios que confirmam uma concepção condizente com os documentos oficiais, ou seja, é possível identificar conceitos ampliados e um novo olhar das docentes em relação a importância da EDH e sua prática pedagógica. A resposta a seguir dá conta do que foi apreendido apresentando os principais elementos contidos dos documentos oficiais, presentes nas falas das mesmas.

Entendo que a Educação em direitos humanos é a **conscientização e a promoção dos direitos** das pessoas em nossa **sociedade**. A **escola tem papel fundamental**, pois desde cedo pode **desenvolver projetos e atividades** que permitam aos educandos, conhecer e desenvolver atitudes que demonstrem **respeito à diversidade étnica, religiosa, sexual e cultural** em nossa sociedade. Deve-se **trabalhar ressaltando valores éticos e morais**, afim de que possamos construir aos poucos uma **sociedade mais justa e igualitária**, onde as pessoas possam conviver, se respeitar e se ajudar nas suas diferentes especificidades. Assim também, **conhecendo seus direitos**, elas possam cobrar de forma responsável,

quando os mesmos forem violados (PROFESSORAS, 2017).

Também as práticas são destacadas nesse novo olhar no seguinte conceito:

Uma educação com as práticas voltadas para a temática da igualdade e da dignidade humana, que leve a internalizar conceitos, valores de justiça, solidariedade e cooperação de maneira efetiva. Ou seja, que estes direitos, não estejam somente em documentos, e sim que sejam através da educação, internalizados e vivenciados na prática (PROFESSORAS, 2017).

Nesse contexto encontra-se a importância da Formação Continuada como instrumento de ampliação de conhecimentos, motivação profissional, crescimento pessoal e principalmente fundante de uma ação transformadora na prática docente, com “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (BRASIL, 2006, p. 25).

A intervenção, ação-reflexão, realizada através do Curso de Extensão Formação Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Educação em Direitos Humanos (APÊNDICE 2), foi planejado com abordando conteúdos essenciais para a compreensão da importância da EDH na escola, bem como a necessidade de práticas pedagógicas com objetivos claros e definidos. Ao final do curso foi colocada a seguinte pergunta: para você o que significaram os conhecimentos adquiridos no curso frente a possibilidade de aplicar em sala de aula?

O conteúdo das respostas indica que o objetivo inicial de formação continuada foi atingido. Essa afirmação pode ser comprovada através de alguns posicionamentos docentes, como:

a) Foi de **grande valia e de extrema importância os conhecimentos adquiridos** [...] a possibilidade de utilizar esses conhecimentos em sala de aula é bastante grande, pois foram momentos significativos e preciosos; b) [...] **construíram um entendimento mais aprofundado** sobre o assunto e **contribuíram para a percepção de que a cultura da educação em direitos humanos** precisa ser desenvolvida por meio da **transversalidade**; c) [...] contribuíram para utilizarmos em **encaminhamentos metodológicos de forma multidisciplinar**, com atividades práticas com intuito de **desenvolver no estudante atitudes, costumes, hábitos e comportamentos para viver na sociedade**; d) [...] **O contato, com os documentos** que nos amparam, tornam possível e garantem que estes conhecimentos sejam vivenciados. e) **A escola é um ambiente onde a diversidade cultural deve ser trabalhada em todas suas expressões** para mostrar aos alunos que não existem padrões e que todos temos os mesmos direitos, independente de raça, cultura, religião ou orientação sexual (PROFESSORAS, 2017) (Grifos da autora).

Pode-se perceber nas respostas que os conhecimentos adquiridos são de grande valia e de extrema importância e poderão ser utilizados em sala de aula com o objetivo de preparar os indivíduos para agir conscientemente e livremente na formação de uma sociedade mais justa e com valores que promovam a justiça social. Nesse contexto ficou entendido o objetivo maior da EDH que implica a formação do sujeito de direito e a construção de uma cultura de direitos humanos que possibilite a vivência destes no cotidiano das pessoas. Outro aspecto relevante que se pode apreender nas respostas refere-se à transversalidade que uma vez que: os conhecimentos adquiridos e a possibilidade de aplicação em sala de aula, deve se dar transversalmente, com interação entre as diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de preparar o educando para compreender e intervir na realidade.

Sobre trabalhar de forma transversal, Tavares (2015, p. 9) em pesquisa realizada na região metropolitana do Recife aponta o que parece ser consenso nas práticas pedagógicas das escolas, que “trabalham na perspectiva da transversalidade”, os (as) profissionais informaram que se faz a relação do conteúdo curricular com o conteúdo de direitos humanos “quando o assunto dá condições de dialogar” ou “conforme as demandas da escola” (TAVARES 2015, p. 9).

A necessidade da formação continuada pode ser comprovada pelos resultados dessa intervenção, que de forma intencional e planejada, proporcionou novas aprendizagens e reflexões, pois:

Esse trabalho, na maior parte das vezes, segundo os relatos desses (as) profissionais, ainda ocorre “sem conseguir abranger toda a escola ou todas as disciplinas”. Isso acontece por vários fatores, como a escassez de materiais e de formação que inclua metodologias para a abordagem desses conteúdos e, também, pela dificuldade de maior integração entre os (as) docentes para um planejamento conjunto ou ainda pela falta de interesse deles (as) em discutir direitos humanos (TAVARES, 2015, p.9).

Formação inicial e continuada de professores merecem especial atenção tendo em vista que os professores são os principais responsáveis pela educação, de tal forma que as pesquisas neste campo são necessárias para se buscar as respostas para os problemas que se apresentam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetivar a Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma urgência e também uma exigência tendo em vista a necessidade de uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade. É a educação que possibilita as pessoas tornarem-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, e agentes de transformação social. Nessa área, nos últimos anos, o Brasil já conta com legislação própria baseada nas leis internacionais, documentos estes que contribuem para fomentar políticas públicas de direitos humanos e estabelecem diretrizes para a Educação em Direitos Humanos no país.

No entanto, a EDH é prática muito recente de tal modo que ainda há muito que se fazer para incorporar tal prática no âmbito da educação sistemática tendo como finalidade alcançar a população de todas as faixas etárias. É também dever do Estado, através de suas políticas públicas, elaborar e fomentar ações direcionadas aos interesses da população, com a sua participação e o acompanhamento.

Esse trabalho investigativo inclui-se nas pesquisas sobre EDH, que buscam respostas para os vários questionamentos que a temática sugere. Sendo assim, o problema que deu origem a essa pesquisa refere-se às contribuições e significados do processo de formação continuada em Educação em Direitos Humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola municipal de Curitiba-PR, na ótica das professoras.

Constatou-se que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, uma vez que, investigadas as contribuições do processo de formação continuada em EDH na ótica das professoras, conclui-se pelas análises dos dados coletados, que a formação inicial e continuada merece especial atenção. Convém lembrar que esses processos de formação são fundamentais para a implantação de políticas de EDH, tendo em mente que tais conteúdos não fizeram parte da formação de várias gerações e continuam à margem dos currículos.

Com relação a formação inicial e continuada que o docente dos anos iniciais da rede Municipal possui para a Educação em Direitos Humanos, a pesquisa permitiu visualizar que a primeira depende de instâncias maiores que promovam uma transformação nos curso de formação, atualizando-os de conformidade com as novas exigências sócio culturais políticas e econômicas, capazes de oferecer aos

novos profissionais docentes conhecimentos sólidos e instrumentos metodológicos para um trabalho eficiente e qualificado para promover a cidadania em toda sua amplitude.

Igualmente a formação continuada precisa ser repensada e reorganizada dentro do que se propõe uma educação transformadora. Candau (1997) coloca que a formação continuada não deve ser reduzida a acumulação de horas de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. Isso significa propiciar espaços e criar canais através dos quais os educadores possam refletir e discutir sobre como, porque e o modo que fazem bem como os resultados de suas práticas.

A análise dos dados sobre as concepções das professoras participantes, expressas na Avaliação Diagnóstica se aproximam do expressado na Avaliação Formativa, aplicada após a intervenção pedagógica. Percebeu-se que mesmo não tendo formação inicial e continuada sobre a temática, como também acesso pleno aos documentos oficiais como, DCNs, Plano Nacional, Estadual e PPP da escola, as suas concepções se aproximam das prescrições.

Desde o início dessa pesquisa o objetivo era pesquisar e socializar a formação de professores em EDH, visando contribuir na formação inicial e continuada, de forma a significar no que está posto, resignificando-as com um novo olhar, no sentido de que as docentes sejam capazes de fazer as mudanças efetivas no espaço da escola. Dessa forma, os resultados obtidos nessa pesquisa, ao contrário do que parecem à primeira vista, não são desanimadores, mas provocadores na medida em que trazem à tona necessidades emergentes e urgentes para a efetiva Educação em Direitos Humanos em todas as suas dimensões, governamental, social, comunitária e individual. Isso significa que é preciso levar e disponibilizar o conhecimento, de modo que ao apropriar-se desse possam participar e colaborar nas mudanças no sentido de uma EDH como prática de liberdade de preconceitos, estigmas e estereótipos, onde todos tenham voz.

Embora o reconhecimento de direitos nos marcos legais, representem avanços fica evidente que ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Sendo assim a vivência da Educação em Direitos Humanos, deve inspirar-se no cotidiano a fim de analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo através da prática do exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as, entendendo-se a cidadania ativa como o exercício que possibilita a prática dos direitos conquistados e a ampliação de novos direitos.

Finalizamos cientes e conscientes de que é fundamental que se dê continuidade à pesquisa, para que se viabilize a produção do conhecimento e novas possibilidades de ver e tratar a EDH e tudo o que nela está implícito e explícito. Permanece a sensação de incompletude tendo em vista que se trata de um tema multidimensional que se revela fonte de permanentes pesquisas.

Epigrafou-se esse trabalho com a fala de uma Juíza, questionando o que são os direitos do cidadão, e nesse tempo de últimas considerações, se está resgatando no tempo, um texto de Cecília Meireles (1930), poetisa que respeito a formação do professor em seu caráter existencial, em todo o processo inicial e continuado apontando que é preciso refletir sobre formação existencial, pois é através da existência docente que a educação se faz.

Qualidades do professor⁶

Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.

Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada

⁶ Publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1930.

aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento.

E ter imaginação para sugerir.

E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.

E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidade ardente para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.

Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação (MEIRELES, 1930).

Como professora, essa pesquisa representou um aprendizado ímpar. Foi necessário reaprender a estudar, a conversar com diversos autores, a entender as etapas da pesquisa na busca das respostas, a questionar as certezas e conviver com as dúvidas. Foi assim, aliando as diversas leituras, as orientações valiosas daqueles que estão à nossa frente e ao nosso lado, bem como a vivência profissional na escola, que percebi a grandeza desse complexo universo chamado Educação. Está muito claro, seremos eternos aprendizes e a pesquisa será sempre o caminho desse aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.51-64, julho/2001.

_____. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload
Acesso em: 08/07/2017.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php Acesso em: 08/07/2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: www.sdh.gov.br/.../direito.../programas/.../programa-nacional-de-direitos-humanos Acesso em: 08/07/2017.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1. Disponível em: www.sdh.gov.br/assuntos/direito.../ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf
Acesso em: 08/07/2017.

_____. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: www.sdh.gov.br/.../conferenciasdh/...nacional...direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 08/07/2017.

_____. MEC/INEP/DEED – **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/> Acesso em: 10 de junho de 2017.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: Inep, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf Acesso em: 08/07/2017.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores; *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a. p. 237-250.

_____. **Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas**. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro: IEC, 1997b.

_____. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Interculturalidade e educação escolar. *In: Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 47-60.

_____.(Org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Multiculturalismo e educação em direitos humanos. *In: MAGDENZO, Abraham (Ed.). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago: Lom, 2004a. p. 127-135.

_____. (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. MOREIRA, A. F. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004. p. 63-75

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In CAMARGO, E. de A. S. P. de et. Al. Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, Número Especial, setembro/2002.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**, tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed., Porto Alegre. Artemed. 2009

_____. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**, Lisboa, Monitor, pp. 17-28, 2005

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In: MEC. Conferência nacional de educação para todos. Anais...* Brasília, 1994.

GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). Fundamentos de epidemiologia*. 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010

_____. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set. /dez. 2006.

_____. B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

_____. Educação, Escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GUERIOS, E.; STOLTZ, T. Educação em e para direitos humanos: embates entre a igualdade e a diferença. In: Ettiène Guérios; Tania Stoltz. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: qual o sentido?** 1ed.Ijuí: Unijuí, 2015, v. 1, p. 13-27.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 277-292, jan. /mar. 2015. Editora UFPR

LAFFIN, M.H.L.F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. v. 1. 216p.

Disponível em:<http://www.ppgeufsc.com.br/tese_didetail.php?id_tese_di=10>.
Acesso em: 25 de abril de 2017

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.**Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, Número Especial, dezembro/1999.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ªed. Rio de janeiro: E.P.U., 2013.

MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. 2003. In: MEC, **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis

Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Ibero-americana de Educación**, 2009.

_____. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015, p. 70.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol. III. Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G; FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. *In* SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. **Didática e Formação de Professores – complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (et alli). Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. *In*: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. 10-51 p.

_____. **Democracia e educação na América Latina**. Petrópolis. DP et ali, 2009.

SANTIAGO, M. E. BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, Edição especial de aniversário de Paulo Freire. São Paulo, v.7 n.3, dezembro 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513 p.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. p. 13

SOUZA, C. Política Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n.16, p.20-45, jun/dez. 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, nº 13, Jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. PB. Editora Universitária/UFPB. 2007. p. 487-503

TAVARES, C. A prática pedagógica em direitos humanos na Educação Básica. *In*: **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Organizadores José Albio Moreira de Sales... [et al.] Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) .P. 705 a 716

_____. **A educação em direitos humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do Recife**. Revista Cadernos de Educação, nº 50. 2015

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 107p.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA. I. P.A, Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre. A “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago.2008.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof.^a Dra. Ph.D. Sonia Maria Chaves Haracemiv e Mestranda Pesquisadora Eliane de Andrade Krueger, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino – TPEN - Mestrado Profissional em Educação – Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor/a, regente de classe, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal CEI Professor Ulisses Falcão Vieira, da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil, a participar de um estudo intitulado **Educação em Direitos Humanos: Formação docente e prática pedagógica**.

A proposta deste trabalho de pesquisa tem como foco identificar as concepções de Educação em Direitos Humanos dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções e práticas em Educação em Direitos Humanos dos docentes dos anos iniciais do Ensino fundamental, tendo em vista a formação docente inicial e continuada.
- b) Caso você colabore com a pesquisa, será necessário participar de um Curso de Extensão de 30 horas que permitirá a você falar sobre suas experiências significativas na sala de aula, bem como quais são suas dificuldades em trabalhar com a temática Educação em Direitos Humanos.
- c) O Curso acontecerá após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, estando distribuído em 5 encontros (estudos teóricos) e 5 encontros (pesquisa e elaboração de práticas pedagógicas). Os encontros poderão ser presenciais e a distância conforme as necessidades do curso. Para tanto será necessário que você se inscreva no Curso de Extensão Universitária, Formação Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Educação em Direitos Humanos.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB, nº 2113486
na data de 12/06/2012

Participante da Pesquisa _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientadora _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | Térreo | Alto da Glória | Curitiba / Pr | Cep 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br
– telefone (041) 3360-7259

- d) Os encontros presenciais do Curso de Extensão Universitária acontecerão **Escola Municipal CEI Ulisses Falcão Vieira**, da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, situada na Rua Eduardo Sprada, nº 5062, Bairro Campo Comprido, nesta cidade de Curitiba, Paraná, em dias e horários previamente agendados, por esta Mestranda Pesquisadora.
- e) Está previsto para a Avaliação Inicial o preenchimento de um Questionário composto de perguntas fechadas e abertas de natureza pessoal e profissional, e como Avaliação Final (on line) resposta a duas perguntas relacionadas ao Curso de Extensão. Para o questionário inicial estima-se um tempo de 15 a 20 minutos para as respostas e para o questionário final em torno de 1º minutos.
- f) O Curso de Extensão Universitária oferecido não terá custos as/aos participantes e não prevê a participação de alunos da Instituição onde será desenvolvido.
- g) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente ao responder o questionário, ao não compreender algum módulo do curso ou ansioso para participar. Se ocorrer esses riscos relacionados ao estudo você poderá interromper ou solicitar o cancelamento de sua participação em qualquer fase da pesquisa. Em caso de desistência os Termos de Livre Esclarecimento serão devolvidos.
- h) Os benefícios esperados com essa pesquisa poderão possibilitar a você adquirir novos conhecimentos para a Educação em Direitos Humanos, refletir sobre suas experiências significativas em sala de aula, contribuir para sua formação docente continuada. Espera-se, com os resultados da presente pesquisa, identificar as concepções Educação em Direitos Humanos, identificar as aproximações e distanciamentos entre a concepção prévia dos docentes e as concepções prescritas nas DCNs e nos Planos Nacional, Estadual e Municipal, pesquisar a relação teoria e prática na formação docente no trabalho pedagógico com os temas relacionados a Educação em Direitos Humanos. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico e se

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2113486
na data de 12/06/2012 gfh

Participante da Pesquisa _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientadora _____

- se beneficiar dele no futuro.
- i) A orientadora Prof.^a Ph.D. Sonia Maria Chaves Haracemiv e a Mestranda Pesquisadora Eliane de Andrade Krueger, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação – Secretaria do Mestrado Profissional em Educação – Teoria e Prática de Ensino – TPEN - no seguinte endereço: Rua Gal. Carneiro, nº 460 – 1º andar - Sala 112 - UFPR – Campus Reitoria - Ed. D. Pedro I - Curitiba – Paraná – Brasil - Fone: 3360-5440 - e-mail: sharacemiv@gmail.com ou deandrade.eliane@gmail.com, no horário das 14h às 17h, às quintas-feiras, ou nos telefones (41) 3360-5440 e (41) 98887-8961, para esclarecerem eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- j) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- k) As informações obtidas durante toda a execução da pesquisa, serão de propriedade e responsabilidade desta Mestranda Pesquisadora, Eliane de Andrade Krueger e da orientadora e colaboradora Prof.^a Ph.D. Sonia Maria Chaves Haracemiv, ambas ligadas ao Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática de Ensino – TPEN - Universidade Federal do Paraná – UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- l) As informações obtidas durante toda a execução da pesquisa, considerando o Curso de Extensão Universitária até a coleta de dados e os resultados, serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos e descartados ao término do estudo.
- m) Não haverá quaisquer custos ou despesas decorrentes da sua participação nesta pesquisa. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não

Participante da Pesquisa _____
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
 Orientadora _____

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB, nº 213486
 na data de 12/06/2013 PCH

são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- o) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná-UFPR, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, 7 de junho de 2017.

Participante da Pesquisa

Eliane de Andrade Krueger
Mestranda

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Participar CEP/SD-PB nº 2113486
na data de 12/06/2017. *gch*

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | Térreo | Alto da Glória | Curitiba / Pr | Cep 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br
- telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação:
 Teoria e Prática de Ensino
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Orientanda: Eliane de Andrade Krueger
 Orientadora: Prof^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Prezado (a) Professor (a)

Este questionário tem como objetivo coletar dados acerca da Educação em Direitos Humanos relacionadas a formação docente e as práticas pedagógicas, para uma pesquisa que comporá minha dissertação de mestrado em Educação na UFPR. A sua colaboração ao responder é muito importante para os resultados da pesquisa. Desde já agradeço a colaboração.

Eliane de Andrade Krueger
 Mestranda PGGE – UFPR

1º Campo Investigativo - Perfil dos (as) educadores (as) envolvidos na pesquisa

1.1 Dados pessoais

Sexo	Faixa etária (anos)				Estado civil				Filhos	Moradia	
	20 a 30	31 a 40	41 a 50	+ de 51	Solteiro	Casado	Viúvo	Outros	Quantos	Própria	Alugada
Masc.											
Fem.											

1.2 Trajetórias de formação dos (as) docentes

1.2.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA			
NÍVEL	CURSO (S)	INSTITUIÇÃO (SIGLA)	ANO
Graduação	1º		
	2º		
Especialização	1ª		
	2ª		
Mestrado			
Doutorado			

1.3 Trajetórias Profissionais

1.3.1 TEMPO, TURNO E CLASSE DE ATUAÇÃO													
Tempo de magistério (Anos)					Turno (s) de Trabalho			Ano que leciona atualmente					
1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ de 20	Manhã	Tarde	M/T	1º	2º	3º	4º	5º	Outros Níveis
1..3.2 Qual a função que desempenha na escola?													
1.3.3 A quanto tempo vem desempenhando essa função?													

2º Campo Investigativo – Educação em Direitos Humanos na Trajetória de formação

2.1 Formação Continuada em Educação em Direitos Humanos

	SIM	NÃO
2.1.1. Em seu curso de graduação, alguma disciplina abordou a temática Direitos Humanos?		
2.1.1.1. Em caso afirmativo, qual?		
2.1.2 Em sua trajetória profissional você teve alguma formação para trabalhar com a temática “Direitos Humanos” em sala de aula?		
2.1.3. Você participou de alguma atividade formativa em Educação em Direitos Humanos nos últimos dois anos?		
2.1.4. Em caso afirmativo a atividade foi de: () Extensão () Especialização () Aperfeiçoamento () capacitação (minicurso, oficina)		
2.1.4.1. Em qual instituição?		
2.1.5 Com que frequência você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula: () Sempre () Quase sempre () Eventualmente. () Quase nunca		

3º Campo Investigativo - Prática pedagógica em Educação em Direitos Humanos

3.1 Como o processo de Educação em Direitos Humanos é desenvolvido na sua escola?
3.2 Como o (s) documento (s) oficial (ais) sobre a Educação Direitos Humanos são apresentados, disponibilizados e discutidos na sua escola?
3.3. Como no Projeto Político Pedagógico de sua escola está contemplado o tema em Direitos Humanos?
3.4 Frente a sua prática pedagógica o tema Direitos Humanos deve ser trabalhado: 3.4.1 Forma: () disciplinar () interdisciplinar () multidisciplinar 3.4.2 Em diferentes eventos nos espaços: () da escola () fora da escola.

4º Campo Investigativo – Concepções docentes em Educação em Direitos Humanos

4.1. Qual a sua concepção em Educação em Direitos Humanos?

Agradecemos sua participação,

Curitiba, ____ de _____ de 2017.

APENDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ELIANE DE ANDRADE KRUEGER

CURSO DE EXTENSÃO

FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Curso de Extensão desenvolvido como parte da
Dissertação de Mestrado Profissional do PPGE-
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UFPR

Orientadora e Coordenadora: Prof^a Dra. PhD.
Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA 2017

CURSO DE EXTENSÃO

FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

APRESENTAÇÃO

O Curso de Extensão **Formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental: Educação em Direitos Humanos** foi pensado e organizado com a finalidade de subsidiar a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica no espaço escolar, cujo propósito é buscar a fundamentação teórica, metodológica e uma aplicação que resulte em avanços pedagógicos na escola pública.

OBJETIVO: Trabalhar os saberes e fazeres em EDH necessários no processo de formação inicial e/ou continuada dos docentes, buscando identificar as concepções e práticas em EDH, as formas que são trabalhadas as diretrizes e conteúdos da EDH, possibilitando a articulação teoria e prática identificando os elementos pedagógicos que distanciam as práticas pedagógicas idealizadas pelo sistema e as práticas pedagógicas realizada no chão de escola no que se refere a EDH.

METODOLOGIA

Esse trabalho é caracterizado por ser ação interventiva, que faz parte da pesquisa Educação em Direitos Humanos: formação docente e práticas pedagógicas.

Será desenvolvido em 30 horas, em 10 momentos um Curso de Extensão, sendo cinco momentos de 2 horas (Presenciais) e outros cinco de 4 horas (a distância). Justifica-se esse encaminhamento de formação docente em Direitos Humanos porque no Curso buscar-se-á desenvolver atividades intimamente ligadas a uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano, bem como de uma educação que privilegie as dimensões inter, multidisciplinar, intercultural que envolve a temática. Nesta linha, há que se valorizar o que é construído e não simplesmente transmitido. A formação continuada deve ser permanentemente incentivada pois é através do processo de reflexão dos saberes que vão sendo recontextualizados que

as mudanças nas práticas pedagógicas acontecerão e o docente reconhece que não detém o conhecimento absoluto de tudo.

O programa de Educação em Direitos Humanos no contexto escolar deverá ser vinculado a práticas democráticas, estabelecendo uma relação de respeito com todos aqueles envolvidos dentro do contexto, de modo que a escola necessariamente tem que ser democrática. Segundo Maria Vitória Benevides (2007, p.348): O educador em direitos humanos na escola sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. Acreditando nessa possibilidade o curso de Extensão pretende ser desenvolvido, visando atingir tais objetivos e terá a seguinte configuração.

PÚBLICO ALVO: Professoras da rede Municipal de Ensino de Curitiba, dos anos iniciais do ensino fundamental, alunas de Pedagogia da UFPR e servidores.

FORMATO DO CURSO: 10 h carga teórica; presencial e 20 h carga prática: a distância

DOCENTE: Prof.^a Eliane de Andrade Krueger

Orientadora-Coordenadora: Prof^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv



Bons estudos

EMENTA

Ementa: Direitos Humanos, conceito e processos históricos no Brasil e na América Latina; legislações básicas que fundamentam os direitos humanos; Educação em direitos humanos, diversidade, cidadania. Educação em direitos humanos na escola.

OBJETIVOS

- Conhecer o percurso histórico dos Direitos Humanos e refletir sobre seus conceitos
- Conhecer as legislações e documentos básicos que fundamentam os Direitos Humanos no Brasil
- Discutir e refletir o processo de ensino-aprendizagem da educação em direitos humanos, diversidade de cidadania repensando o trabalho pedagógico; formação docente para EDH e o papel da escola na EDH.

CONTEÚDOS

- História dos Direitos Humanos. Conceito de direitos humanos e educação em direitos humanos
- A constituição e evolução dos direitos humanos. O processo histórico no Brasil.
- Bases legais da Educação em Direitos Humanos. Documentos pertinentes
- A educação em direitos humanos como processo histórico e práticas pedagógicas que possam contribuir para uma cultura de respeito à diversidade e diferença.
- Os professores e a Educação em Direitos Humanos. Desafios e possibilidades.

METODOLOGIA

O processo metodológico do curso será orientado na perspectiva da construção coletiva, crítica, reflexiva e contextualizada, de forma a possibilitar a apreensão de conhecimentos significativos dos cursistas.

Será desenvolvido em 30 horas, em 10 momentos um Curso de extensão, sendo cinco momentos de 2 horas (Presenciais) e outros cinco de 4 horas (a distância). Justifica-se esse encaminhamento de formação docente continuada em direitos humanos tendo em vista que a formação continuada deve ser permanentemente

incentivada pois é através do processo de reflexão dos saberes que vão sendo recontextualizados que as mudanças nas práticas pedagógicas acontecerão e o docente reconhece que não detém o conhecimento absoluto de tudo.

RECURSOS DIDÁTICOS

Textos didáticos, Datashow, vídeo, internet.

AVALIAÇÃO

A avaliação constará de um questionário inicial (avaliação diagnóstica) e um final (avaliação Formativa) tendo em vista analisar as concepções das participantes quanto a Educação em Direitos Humanos.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES – Presenciais e à distância

Participantes	Modalidade	Atividades planejadas	Encontros
Professores regentes do 1º ao 5º ano das séries iniciais do CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira.	Presencial 2 horas	1. Apresentação do Projeto de Intervenção Proposta de implementação na escola e aplicação do questionário. 2. Apresentação da Ementa do curso 3. O que são Direitos Humanos.	1º encontro
	EAD 4 horas	1. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. Celma Tavares. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/index . 2. Educação em direitos humanos: desafios atuais Vera Maria Candau. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/index	
	Presencial 2 horas	1. Quais são os Direitos Humanos	2º encontro
	EAD 4 horas	1. Direitos humanos: desafios para o século XXI Maria Victoria Benevides http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/index.html#c 2. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO. Vera Maria Candau www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho	
	Presencial 2 horas	1. Antecedentes Históricos	3º encontro
	EAD 4 horas	1. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/index.htm 2. A configuração de um novo educador. Vera Maria Candau. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/textos .	
	Presencial 2 horas	1. Educação em Direitos Humanos na Escola	4º encontro
	EAD 4 horas	1. Uma maneira de fazer – uma forma de ser Susana Sacavino. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/susanasacavino/textos.htm 2. Formação de Educadores/as em/para os Direitos Humanos: um horizonte de sentido – uma maneira de fazer – uma forma de ser Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/susanasacavino/textos.htm	
	Presencial 2 horas	1. Os Professores e a Educação em Direitos Humanos	5º encontro
	EAD 4 horas	➤ Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76p. Disponível em: www.sdh.gov.br/...direitos-humanos/...direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos	

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ANDRÉ, M. A. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/INEP, 2002.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores; *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a. p. 237-250.

_____. **Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas**. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro: IEC, 1997b.

_____. Cotidiano escolar e cultura (s): encontros desencontros. *In*: _____. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 61-78.

_____. Interculturalidade e educação escolar. *In*: **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 47-60.

_____.(Org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. MOREIRA, Antônio Flávio. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 20

Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In* CAMARGO, E. de A. S. P. de et. Al. Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, Número Especial, setembro/2002.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n. 14, maio, 2001.

_____. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez

_____. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. *In* SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. **Didática e Formação de Professores – complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

SACAVINO, S.; CANDAU, V.M. (et alli). Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. *In*: SACAVINO, S; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. 10-51 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2007

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Orientanda: Eliane de Andrade Krueger
Orientadora: Prof^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv

Prezado (a) Professor (a)

Chegamos ao final do Curso de Extensão em Educação em Direitos Humanos. Agradeço a participação de todas. Foram momentos de importantes aprendizados, trocas de experiências, vivências e reflexões sobre um assunto que está diretamente ligado ao cotidiano das escolas – Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores. O conhecimento adquirido é seu. Use-o, compartilhe-o e faça de sua formação um processo contínuo para aquisição de novos conhecimentos.

Para finalizar, estou enviando em seu e-mail, apenas duas (2) perguntas para serem respondidas no mesmo e-mail. Mais uma vez, agradeço sua participação e valiosa colaboração.

Eliane de Andrade Krueger
Mestranda PGGE – UFPR

AVALIAÇÃO FORMATIVA

1. Qual a sua concepção em Educação em Direitos Humanos após ter participado do curso?
2. Para você o que significaram os conhecimentos adquiridos no curso frente a possibilidade de aplicar em sala de aula?

APENDICE 4 – QUADRO DE REFERÊNCIA

OBJETO	PROBLEMA	OBJETIVO	PERGUNTAS NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTIONÁRIO	ANÁLISE DOS DADOS
Educação Em Direitos Humanos e Formação Docente Prática Pedagógica	Quais as contribuições e significados de um processo de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos na ótica das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba – Pr.	Investigar as contribuições do processo de formação continuada em EDH na ótica das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba – Pr.	<p>Qual formação inicial e continuada o docente dos anos iniciais da Rede Municipal possui para</p> <p>Quais as concepções em EDH dos professores na escola/campo de pesquisa?</p> <p>Quais as aproximações entre a concepção prévia dos docentes e as concepções prescritas nas DCNs e nos planos Nacional, estadual e municipal e na PPP da escola?</p> <p>Quais saberes e fazeres em EDH necessários no processo de formação continuada dos docentes?</p>	<p>Traçar o perfil acadêmico e profissional dos docentes da escola campo de pesquisa;</p> <p>Identificar as concepções de Educação em Direitos Humanos dos docentes da escola de Educação Básica;</p> <p>Analisar a concepção prévia dos docentes e as concepções prescritas nas DCNs e nos planos Nacional, estadual e municipal e na PPP da escola;</p>	<p>1.Faixa etária, perfil acadêmico, regime de trabalho, tempo de trabalho na rede Municipal, início de carreira na rede, carga horária de trabalho na escola, formação específica para trabalhar com EDH, e participação em Cursos de Formação continuada na RME</p> <p>2.Formação inicial e continuada em EDH</p> <p>3.Práticas pedagógica em EDH</p> <p>4.Conceitos <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> relacionados a EDH.</p>	<p>1. Perfil dos (as) educadores (as) da rede municipal envolvidos na pesquisa Trajetórias de formação dos (as) docentes em EDH</p> <p>2..Identificação dos conceitos iniciais sobre EDH</p> <p>3.Aprendendo para ensinar: práticas pedagógicas em EDH nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>4.Hoje: qual os conceitos e olhares os (as) docentes da rede apresentam após o processo de formação continuada?</p>