

ARTIGO

Educação em direitos humanos na perspectiva de docentes da rede pública do Rio de Janeiro

Francisco Antônio Vieira Cordeiro^I 

Roy Reis Friede^{II} 

Maria Geralda de Miranda^{III} 

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar se os professores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro têm a preocupação de ensinar direitos humanos. Foi aplicado um questionário pela plataforma Google Forms, com questões objetivas e subjetivas, o qual foi respondido por professores que lecionam no ensino médio, no ensino fundamental (anos finais) e na educação de jovens e adultos, com o desígnio de identificar as práticas de educação em direitos humanos desenvolvidas por eles nos processos de ensino-aprendizagem. Pelos dados levantados na pesquisa de caráter exploratório, chegou-se à conclusão de que o professor da escola pública, apesar de todas as dificuldades que enfrenta, procura transmitir valores e atitudes de respeito aos direitos humanos e que, embora seus ensinamentos sejam frutos de sua própria experiência como professor e cidadão, há uma preocupação em formar caráter, além de apenas construir conhecimentos teóricos.

PALAVRAS-CHAVE

educação em direitos humanos; transversalidade; escola pública.

^ITribunal Regional Federal da 2ª Região, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^{II}Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^{III}Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN THE PUBLIC NETWORK OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

The objective of this work was to verify whether teachers from the metropolitan region of Rio de Janeiro have the concern to teach human rights. A questionnaire was applied through the Google Forms platform, with objective and subjective questions, which were answered only by teachers of ensino médio, fundamental II and educação de jovens e adultos, which sought to identify human rights education practices developed by them in the teaching-learning process. From the data collected in the exploratory research, it was concluded that the public-school teachers, despite all the difficulties they face, seek to transmit values and attitudes of respect to human rights, and that, although their teachings are the fruit of their own experience as teachers and citizens, there is a concern to form character, besides only transmitting theoretical knowledge.

KEYWORDS

education in human rights; transversality; public school.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR EN LA RED PÚBLICA DE RÍO DE JANEIRO

RESUMEN

El objetivo de este trabajo era verificar si los maestros de la región metropolitana de Río de Janeiro tienen la preocupación de enseñar derechos humanos. Un cuestionario fue aplicado por la plataforma de Formularios de Google, con preguntas objetivas y subjetivas, respondidas únicamente por profesores de escuela secundaria, escuela fundamental II y enseñanza de jóvenes y adultos, que buscaban identificar las prácticas de educación en derechos humanos. desarrolladas por ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los datos recogidos en la investigación exploratoria, se concluyó que el profesor de la escuela pública, a pesar de todas las dificultades a las que se enfrenta, busca transmitir valores y actitudes de respeto a los derechos humanos y que, aunque sus enseñanzas son fruto de su propia experiencia como profesor y ciudadano, existe una preocupación por formar carácter, además de transmitir únicamente conocimientos teóricos.

PALABRAS CLAVE

educación en derechos humanos; transversalidad; escuela pública.

INTRODUÇÃO

No plano internacional, a discussão sobre os direitos humanos, doravante DH, tomou dimensão após as barbáries ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada, em 1948, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Esse documento passou a introduzir nas normativas internas dos Estados-membros uma concepção de direitos universais e inalienáveis. Para Schütz e Fuchs (2017), o tema dos DH tornou-se foco de preocupações no século XXI, sendo palco de debates em várias conferências internacionais, além de ter se tornado também objeto de políticas públicas em várias nações do mundo, passando a ser elemento de estudo para inúmeros pesquisadores, pois esses direitos envolvem o nosso cotidiano e estão relacionados com temáticas como educação, trabalho, exclusão social, diversidade, igualdade, alteridade, ética, entre outras.

No plano nacional, durante o regime militar (1964–1985), o Brasil viveu um período de redução drástica das atividades políticas e, conseqüentemente, uma minimização do exercício da cidadania. Para Candau (2012), a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), denominada Constituição Cidadã, o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático na defesa dos direitos fundamentais e vem respondendo, em muitas ocasiões, às demandas de diferentes movimentos sociais, incorporando, em suas políticas públicas, a afirmação dos DH, de forma que se amplie progressivamente a inclusão de novos direitos.

Os movimentos pela democratização do país levaram ao reconhecimento, pelo Estado, de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico sem correspondentes desenvolvimentos social e político, tornando a educação em direitos humanos, de agora em diante EDH, uma questão de fundamental importância.

A educação deve ser entendida como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também o entendimento de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. Segundo Schütz e Fuchs (2017), a educação é um pré-requisito para adquirir a liberdade civil, uma vez que os direitos civis são destinados para o uso de indivíduos com mentalidades alargadas, que, além de terem aprendido a ler, escrever e calcular, aprenderam, principalmente, a refletir sobre suas ações.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (ONU, 2015), promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para serem implementados em todo os países-membros até o ano de 2030, buscam, entre outros enfoques, assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse mesmo direito já estava previsto no Artigo 26 da DUDH (ONU, 1948), que enunciava que toda pessoa tem direito à educação, voltada ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e ao fortalecimento e respeito aos DH e às liberdades fundamentais.

Piovesan (2005) ensina que a educação é tanto um direito humano, em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros DH. Como um direito de emancipação, a educação é o meio pelo qual adultos e crianças econômica e socialmente marginalizados podem combater a pobreza. A educação tem um papel vital na autonomia das mulheres, na proteção de crianças contra a exploração do trabalho e da exploração sexual, na promoção dos DH e da democracia, na proteção do meio ambiente e no controle do crescimento populacional.

A real proteção dos DH exige não apenas políticas universalistas, mas específicas, destinadas a grupos socialmente vulneráveis enquanto vítimas da exclusão. Para Piovesan (2005), a efetiva implementação dos DH requer a universalidade e a indivisibilidade de direitos, acrescidos do valor da diversidade. Ao lado do direito à igualdade, emerge, dialeticamente, como fundamental, o direito à diferença. É preciso, portanto, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento. Esses são os desafios nos quais se situa a problemática dos DH nos dias atuais.

A EDH desponta como uma importante estratégia, pois tem como objetivo último a construção de uma sociedade que reconheça o outro em seus direitos. De acordo com Silva (1995), essa educação deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, “[...] a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada.” (Silva, 1995, p. 97).

Ante o exposto, a presente pesquisa objetivou verificar se os professores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro têm a preocupação de ensinar DH. Foi aplicado um questionário pela plataforma Google Forms, com questões objetivas e subjetivas, o qual foi respondido por professores que lecionam no ensino médio, no ensino fundamental (anos finais — fundamental II) e na educação de jovens e adultos (EJA), de modo que se identifiquem as práticas de EDH desenvolvidas por eles nos processos de ensino- aprendizagem.

POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Na formulação da CRFB/1988, a EDH aparece interligada de modo que constitui uma orientação geral para a política educacional brasileira. A Carta Magna, denominada de Constituição Cidadã, abriu caminho para outros desdobramentos históricos nas áreas da educação e dos DH.

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e EDH, Candau (2012) assevera que, num primeiro momento, as reflexões sobre esses campos se deram de modo independente. Entretanto, aproximaram-se, de modo gradual e assumindo a perspectiva que considera a EDH como um componente do direito à educação e elemento essencial da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, essas duas preocupações se entrelaçam na busca pela construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira.

Políticas públicas são programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, que contam com a participação de entes públicos ou privados, visando assegurar determinado direito de cidadania. Segundo Batista, Muniz e Lucena (2015), as políticas públicas correspondem a direitos assegurados na Constituição, como o direito à educação. Para as autoras, as políticas públicas são um conjunto de ações e atividades que o Estado desenvolve para a promoção de determinados direitos, visando combater problemas sociais. “Trata-se de uma forma de efetivar direitos, intervindo na realidade social.” (Batista, Muniz e Lucena, 2015, p. 15). Em relação às políticas públicas de EDH, elas têm um papel fundamental na diminuição das desigualdades sociais, na medida em que promovem os DH visando à construção de uma sociedade mais justa.

Segundo Rêses e Costa (2015), a política pública em EDH está situada no contexto de um Estado capitalista influenciado pelo grau de participação popular, relacionada a uma política mais ampla: a política educacional. Ambas são consideradas políticas sociais que ganharam maior visibilidade nos países em desenvolvimento nas últimas décadas do século XX, bem como pertencem ao campo multidisciplinar (sociologia, ciência política e economia) e são direcionadas para a natureza e o processo das políticas públicas.

A EDH, para Zluhan e Raitz (2014), configurou-se, de forma mais estruturada, no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, junto com o processo de redemocratização do país. Nesse contexto, o reconhecimento e a afirmação dos DH emergiram como importantes instrumentos para a construção de uma cidadania ativa e passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, nos âmbitos pessoal e coletivo. E, nesse momento, adquirem especial relevância as atividades de EDH.

Nessa perspectiva, Freitas (2005) afirma que a EDH visa promover processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento essa educação, de forma que seja provocada uma consciência que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos DH no cotidiano.

Segundo Pereira (2017), no Brasil, é a partir da década de 1990, quando o Estado assume uma função de interlocutor diante dos movimentos sociais, que os DH passam a integrar as pautas para a agenda das políticas educacionais. Nesse sentido, Zenaide (2005) assegura que foi nesse momento que, no Brasil, a EDH passou a integrar os currículos das instituições de ensino. Consonante Zenaide (2005, p. 361),

A educação em Direitos Humanos inicia-se de modo não-formal nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas universidades públicas através das ações de extensão, não só com as escolas como também com os bairros populares, alcançando posteriormente a educação formal junto às instituições de educação e do sistema de segurança e justiça.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada no ano de 1993, conhecida como a Conferência de Viena, definiu, em âmbito internacional, o objetivo

da paz mundial pela educação, bem como enfatizou a importância de treinamentos e formações para atuar nessa área. A conferência recomendou a todos os Estados e instituições que incluíssem os DH, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. Afirmam Rêses e Costa (2015) que essa conferência assegurou a indivisibilidade e integração dos DH, recomendando aos países a adoção da EDH, com vistas à produção de mudanças culturais.

No Brasil, o efeito prático da medida foi o lançamento, em 1996, do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), por iniciativa do Governo Federal, juntamente com a criação, em 1997, da Secretaria de Direitos Humanos, em substituição à antiga Secretaria dos Direitos da Cidadania, vinculada ao Ministério da Justiça. Tosi (2006) destaca que o programa nacional inspirou os programas estaduais e municipais, bem como, através deles, uma nova linguagem e cultura em DH. Para Pereira (2017), o objetivo dessa secretaria era coordenar, gerenciar e acompanhar o Plano Nacional de Direitos Humanos e sua execução, de forma articulada com a sociedade civil e os entes federados.

Ainda no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996 — Brasil, 1996), tendo como perspectiva a relação entre educação e cidadania no processo de aprendizagem. Nesse contexto, Zluhan e Raitz (2014) acrescentam que a LDB trouxe algumas referências que dizem respeito à EDH já no Art. 1º da lei: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil, 1996, s. p.).

Em 2003, o Governo Federal criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) com a atribuição de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação e pesquisas em DH e políticas que promovam a igualdade de oportunidades. Nesse mesmo ano, foi lançada a primeira versão do PNEDH, sendo aperfeiçoada e atualizada no ano de 2006:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 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 PNEDH 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)

O PNEDH considera que a própria educação é compreendida como um direito em si mesmo e como forma de acessar outros direitos. Dessa forma, Pereira (2017) ressalta que pensar o desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades envolve um esforço significativo de perceber a educação como uma

das alternativas viáveis para que a dignidade humana seja garantida em todos os contextos da sociedade.

O PNEDH é fruto, em âmbito nacional, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), promovido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, cujo objetivo visa apresentar a gestores públicos e militantes de DH subsídios e orientações para a elaboração de programas educacionais baseados no respeito aos DH.

Aproveitando as bases estabelecidas durante a Década das Nações Unidas para a matéria de Direitos Humanos (1995–2004), esta nova iniciativa reflete o reconhecimento cada vez maior, por parte da comunidade internacional, de que a educação em Direitos Humanos produz resultados de grande alcance. Ao promover o respeito da dignidade humana e a igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, a educação em Direitos Humanos contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos. (UNESCO, 2006, p. 2)

Tosi e Ferreira (2014) sinalizam que o PMEDH é composto de duas etapas de um Plano de Ação, assim chamadas como forma de melhor encadear e articular esforços governamentais e não governamentais ao redor de uma cultura de promoção e defesa dos DH. A chamada Primeira Fase do Programa Mundial (2005–2009) reúne recomendações, referências e metas concretas voltadas ao ensino básico. A Segunda Fase (2010–2014), por sua vez, confere prioridade ao ensino superior e à formação em DH de professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. A UNESCO (2006) assinala a necessidade de a EDH estar presente no desenvolvimento dos programas de educação em todos os países membros da ONU.

A situação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino difere amplamente de um país para outro e que as políticas e medidas podem estar bem definidas ou serem insuficientes ou inexistentes. Independentemente da condição da educação em Direitos Humanos ou da situação ou tipo de sistema de ensino em questão, o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos deveria estar presente nos programas de educação de todos os países. É preciso estabelecer metas e meios de ação realistas conforme o contexto, as prioridades e a capacidade de cada país. (UNESCO, 2006, p. 5)

O PNEDH (Brasil, 2007) traz, em sua estrutura, diretrizes, objetivos, princípios e linhas de ação que contemplam 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. Busca também incentivar a produção de pesquisas sobre EDH, produzindo informação e conhecimento.

Como um dos princípios norteadores da EDH na educação básica, Batista, Muniz e Lucena (2015) ressaltam a importância que o plano concede a essa educação

como um dos alicerces fundamentais da educação básica, devendo estar presente no currículo, na formação de profissionais da educação, no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos materiais didáticos, no modelo de gestão e na avaliação. Portanto, toda a prática escolar deve ser orientada para a EDH.

Nesse contexto, Gorczevski (2013) afirma que o PNEDH representa um compromisso contínuo de implementação de política pública com o propósito de consolidar uma consciência de DH na busca do aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito. Surge como uma tentativa governamental de estabelecer um plano universal para a EDH embasado nos princípios de democracia e participação social.

Todavia, como o PNEDH é um plano baseado em políticas públicas de governo, embora devesse ser uma política de Estado, infelizmente muitas das ações previstas, por uma série de fatores, foram descontinuadas e/ou desarticuladas nos últimos anos. Para Pereira (2017), alguns desses fatores se devem ao não fortalecimento de ações e programas em nível de política pública de educação e outras ações foram extintas em decorrência de mudanças de paradigma.

É preciso avançar nas ações de EDH, com vistas à proteção desses direitos, com medidas concretas na educação formal e informal que valorizem a tolerância, o diálogo e a paz nas relações, prezando pelo respeito à diversidade no meio familiar e na escola.

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Agenda 2030 da ONU, que estabeleceu em seu ODS-4 assegurar a educação inclusiva e qualitativa e promover oportunidades de aprendizagem para todos. Dentro desse contexto, a EDH adquire fundamental importância porque estimula a leitura, a discussão, a reflexão e a mudança de hábitos dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para a formação intelectual e de caráter do educando numa sociedade democrática.

Partindo dessa premissa, qual seja, de que os DH devem fazer parte do processo de formação do aluno ainda no ensino básico, buscou-se averiguar como os professores e a instituição escolar trabalham a EDH, porquanto o tema dos DH traduz um valor de grande importância para a vida, bem como seus efeitos positivos numa sociedade na qual se propaga grande violência e desrespeito aos seres humanos, aos seus direitos e às suas peculiaridades.

Nesse sentido, Andrade (2015) afirma que a escola, enquanto ambiente de convívio social, tem o dever de propagar concepções que girem em torno da ética, da dignidade e da cidadania. Isso porque ela não é somente um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos, mas também um lugar para a criação de atitudes cívicas, espaço para que os indivíduos adquiram posturas cidadãs, morais, cívicas e profissionais.

O universo da pesquisa foi delimitado, restringindo sua abrangência, inicialmente, aos professores do ensino básico da rede pública da cidade do Rio de Janeiro que lecionam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), na educação de jovens e adultos (EJA) e no ensino médio. Posteriormente, foi estendida também

aos professores da rede pública de cidades adjacentes ao município do Rio de Janeiro (zona metropolitana), tendo em vista a dificuldade inicial de obter respostas ao questionário. Vale ressaltar que a ampliação da pesquisa aos municípios vizinhos não trouxe prejuízo aos seus resultados, considerando que a formação do professor não difere e o currículo escolar oferecido aos alunos guarda semelhança pedagógica. A escolha específica pelos anos finais do ensino fundamental, pela EJA e pelo ensino médio justifica-se considerando que a EDH fomenta discussões, reflexões, comportamentos e práticas pedagógicas que seriam mais bem assimilados pelos estudantes nas faixas etárias correspondentes aos segmentos limitados pela pesquisa. Não obstante, registre-se que a EDH deve estar inserida no contexto escolar em todos os níveis de ensino. A escolha pela rede pública deve-se ao fato de que recebem alunos provenientes das classes sociais economicamente menos abastadas, portanto, aqueles que são atingidos diretamente pelas desigualdades sociais e necessitam da proteção do Estado em relação à violação aos DH.

Na pesquisa, foi utilizado, como procedimento de abordagem, um questionário contendo dez questões objetivas, sendo a última com a possibilidade de o professor descrever um caso vivenciado por ele relacionado à temática DH. O objetivo do questionário foi verificar se o professor, independente da disciplina que leciona, trabalha de forma transversal, considerando que não há uma disciplina específica para essa matéria, questões relativas ao conteúdo de DH.

Recorreu-se, nesta investigação, à pesquisa qualitativa e quantitativa (quali-quantitativa), valendo-se do método exploratório, com o intuito de levantar informações quanto à formação dos docentes, sua faixa etária e a região onde a escola se localiza. Buscou-se também investigar quais as temáticas em DH são trabalhadas em sala de aula e na escola, quais são os temas com maiores receptividades entre os alunos, procurando-se verificar a forma como esses educadores estão trabalhando as temáticas dos DH no contexto escolar, mais especificamente, em sala de aula. Também se preocupou em verificar se a violência vivenciada pelos alunos no seu cotidiano cria um obstáculo para a atividade docente de formar valores, atitudes e práticas de respeito aos DH, bem como se a violência, a agressividade e os comportamentos de indisciplina dos alunos constituem impedimento para a prática docente relacionada a essas temáticas.

Como explica Gil (2002), as pesquisas exploratórias, juntamente com as descritivas, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. No caso, a preocupação foi com a implementação de uma cultura voltada para a EDH nas escolas públicas no campo delimitado pela pesquisa.

Segundo Medeiros (2004), a pesquisa exploratória visa oferecer informações sobre o objeto da pesquisa e orientar a formulação de hipóteses. Para Gil (2002), pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Na maioria dos casos, investigações com esse enfoque envolvem entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado ou a análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Os pesquisadores coletam dados sobre um instrumento ou teste ou ainda reúnem informações sobre uma lista de controle comportamental. Nesse contexto, Creswell (2010) explica que a coleta de dados pode envolver visitar um local de

pesquisa, observar o comportamento dos indivíduos sem questões predeterminadas ou conduzir uma entrevista ou um questionário em que seja permitido ao indivíduo falar abertamente sobre um tópico com ou sem perguntas específicas. Os tipos de dados analisados podem ser informações numéricas reunidas em escalas de instrumentos (pesquisa quantitativa) ou informações de texto registrando e relatando o que disseram os participantes (pesquisa qualitativa). Em algumas formas de pesquisa, como foi o realizado no presente estudo, são coletados, analisados e interpretados tanto dados quantitativos quanto qualitativos (pesquisa quali-quant). Os dados coletados por instrumentos podem ser ampliados com observações abertas. Nesse caso das abordagens mistas, o pesquisador faz inferências tanto sobre os bancos de dados quantitativos quanto sobre os qualitativos.

O meio utilizado para enviar o questionário aos professores foi a ferramenta Google Forms, uma ferramenta gratuita de criação de formulários *on-line*, tendo em vista sua praticidade de aplicação — o professor recebia via WhatsApp, em seu celular, o *link* para o formulário. Uma vez respondido, as respostas eram enviadas automaticamente para o banco de dados dos pesquisadores. Registre-se que a pesquisa foi enviada a professores e diretores de escolas do círculo de contato dos pesquisadores.

Durante o período de 20 de dezembro de 2019 a 13 de janeiro de 2020, foi realizado um pré-teste do instrumento de pesquisa com professores, com vistas a sanar alguma impropriedade porventura existente ou dirimir alguma questão dúbia, as quais poderiam prejudicar ou influenciar no resultado da pesquisa.

Nesse sentido, Gil (2002) esclarece que se torna necessário pré-testar cada instrumento de pesquisa antes de sua utilização com a finalidade de desenvolver os procedimentos de aplicação, testar o vocabulário empregado e assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir.

Vale deixar registrado que, durante esse período de pré-teste, uma especialista em educação que testou o questionário chamou a atenção para o fato de que não seria corretamente técnico chamar a educação inclusiva de modalidade de educação (Questão nº 6), termo inicialmente utilizado pelo pesquisador, esclarecendo que a educação especial é que seria uma modalidade de educação, com base no Art. 58, da LDB:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, s. p.)

Por conseguinte, diante da observação, foi preferível reformular a questão para esclarecer que a educação inclusiva é um processo de educação que inclui alunos com quaisquer tipos de deficiência ou transtorno.

Vale destacar que o formulário foi encaminhado aos professores aleatoriamente, sem a preocupação de se priorizarem professores de uma única escola ou

de uma disciplina específica. A intenção foi pulverizar a pesquisa entre escolas municipais, estaduais e federais não importando a área de atuação do professor nem seu gênero.

O professor Gil (2002) chama a atenção para o fato de que, na pesquisa, a preservação da identidade dos respondentes constitui problema de alta relevância ética. Um grande dilema do pesquisador consiste, então, na decisão sobre a revelação ou não da identidade do respondente. Com efeito, manter-se incógnito pode ser vantajoso para a obtenção de determinados dados. No entanto, invadir a privacidade dos outros sem o consentimento é sem dúvida um procedimento antiético. Assim sendo, considerando irrelevante a identificação da escola e mesmo do professor-respondente, optou-se por não exigir identificação alguma quanto ao nome da instituição ou do professor.

O questionário foi respondido por 120 professores da rede pública de ensino da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro que atuam no ensino fundamental (anos finais), no ensino médio e na EJA, nas esferas municipal, estadual e federal, no período de 14 de janeiro de 2020 a 13 de março de 2020, obtendo as porcentagens apresentadas no Gráfico 1.

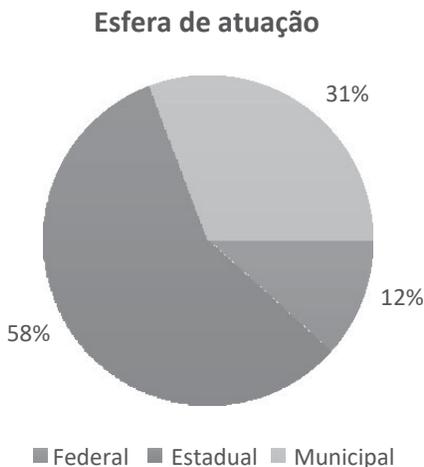


Gráfico 1 – Esferas de atuação federal, estadual e municipal.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto ao nível de ensino, por esfera de atuação do professor, tem-se os dados do Quadro 1.

Já com relação à localização da escola, onde o professor leciona, tem-se os dados do Gráfico 2: 43,3% são da Zona Norte; 20%, da Baixada Fluminense; 8,3%, da Zona Sul; 8,3%, de outras localidades (Niterói e São Gonçalo); e 5,1%, da Zona Central.

Quadro 1 – Nível de ensino por esfera de atuação.

	Federal	Estadual	Municipal	Total
Médio	13 (10,8%)	59 (49,2%)	0,0%	60,0%
Fund. II	1 (0,8%)	5 (4,2%)	30 (25,0%)	30,0%
EJA	0 (0,0%)	5 (4,2%)	7 (5,8%)	10,0%

Fund. II: fundamental II; EJA: educação de jovens e adultos.
 Fonte: Elaboração dos autores.

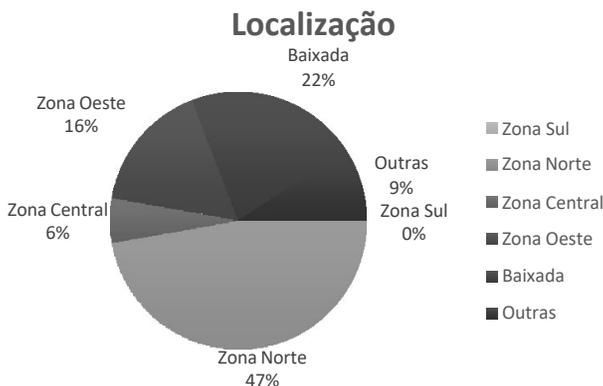


Gráfico 2 – Localização da escola.

Fonte: Elaboração dos autores.

No que se refere à faixa etária, a distribuição foi a presente no Gráfico 3. Por ele, percebe-se que cerca de 85% dos professores nasceram antes da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, obtendo portanto uma formação educacional e social na vigência do regime militar.

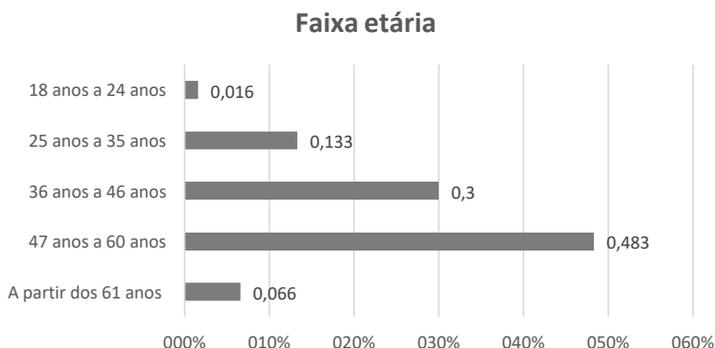


Gráfico 3 – Faixa etária dos professores.

Fonte: Elaboração dos autores.

O Gráfico 4 trata da divisão dos professores por disciplinas exatas e não exatas: 25% são exatas, compreendendo matemática, química, biologia e ciências; e 75% são não exatas, envolvendo redação, geografia, português, literatura brasileira, sociologia, história, inglês, espanhol, filosofia, ensino religioso, artes visuais, artes plásticas e educação física.

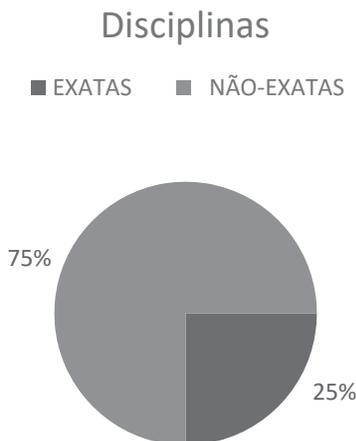


Gráfico 4 – Divisão entre as disciplinas exatas e as não exatas.

Fonte: Elaboração dos autores.

Já era esperado que, nas disciplinas não exatas, houvesse o maior número de professores que trabalhassem a EDH. Porém, a proporção de 25% de professores das disciplinas exatas que se preocupam em transmitir conteúdo voltado aos DH em paralelo ao conteúdo programático de sua disciplina representa um avanço em termos de EDH, porquanto demonstra que o professor dessa área tem plena consciência da importância desse conteúdo na formação plena do aluno enquanto cidadão.

UMA PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PESQUISA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS), DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO E DE ÁREAS ADJACENTES

Esta seção se ocupou em examinar e discutir os dados coletados obtidos de um questionário respondido por 120 professores do ensino fundamental (anos finais), do ensino médio e da EJA da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro quanto à preocupação em ensinar DH aos alunos, verificar se os professores transmitem práticas de cidadania, meio ambiente e sustentabilidade em sala de aula e seu envolvimento na cultura da EDH. Procurou também aferir se o professor

acredita que é possível abordar com os alunos uma cultura de DH, acreditando que essas atitudes vão contribuir para a formação geral do aluno.

Pretendeu-se demonstrar, por meio do instrumento de pesquisa, que a EDH provém de uma política pública de Estado que pressupõe a realização de um envolvimento coletivo, com a participação de alunos, professores, corpo técnico e demais membros da direção escolar para reconhecer os DH como parte de uma atividade curricular de reflexão que deverá estar presente nos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Bourdieu (1989), a pesquisa deve ser apreendida como uma atividade racional, e não como uma espécie de busca mística. A postura do investigador deve ser como daquele que se dedica humildemente a um ofício, opondo-se a um *show*, a uma exposição na qual se procura unicamente ser visto. Portanto, a ciência deve recusar as certezas do saber definitivo, pois esta somente poderá progredir se colocar perpetuamente em questão os princípios de suas próprias construções. Assim, para se fazer ciência, seria preciso “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico.” (Bourdieu, 1989, p. 42).

Nesse sentido, vale resaltar também os fundamentos da sociologia reflexiva de Bourdieu (1989), na qual ele nos ensina que a pesquisa deve adotar e perseguir um caráter flexível, mantendo-se o pesquisador aberto às críticas e deduzindo, portanto, argumentações proveitosas. É acrescenta que devemos estar receptíveis ainda à inovação e à possibilidade de se enriquecer com possíveis erros, já que ao evitá-los, de maneira sistemática, afasta-se a oportunidade de novas contribuições.

Em relação à primeira questão do formulário, busca-se verificar se o respondente tem conhecimento do PNEDH, um programa instituído em 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conjunto com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, ambos do Governo Federal, em parceria com a UNESCO, criado para orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de DH a ser implementada pelo governo, com a sociedade, para contribuir para o aperfeiçoamento de um Estado democrático, contemplando cinco eixos de atuação: educação básica; educação superior; educação não-formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública; e educação e mídia.

Dos dados coletados (Gráfico 5), 83 (69,2%) respondentes informaram conhecer o PNEDH e apenas 37 (30,8%) professores não o conhecem. Levando em consideração as esferas de atuação federal, estadual e municipal, conforme demonstrado no Quadro 2, 57,1% dos professores federais, 78,3% dos professores estaduais e 56,8% dos professores municipais conhecem o PNEDH, o que nos permite concluir, portanto, ser maior a atuação de divulgação do plano na esfera estadual do que nas demais esferas de ensino.

Observando o Gráfico 6, conclui-se que o PNEDH é conhecido por três quartos dos respondentes professores que atuam no Ensino Médio e na EJA, representando uma informação positiva, visto que lecionam para jovens prestes a concluírem a educação básica (ensino médio) e, no caso da EJA, para adultos capazes de influenciar outras pessoas com suas atitudes. O conhecimento do PNEDH pressupõe que os professores são capazes de estimular atitudes de DH, uma vez que compreendem que se trata de uma política de Estado para ser aplicada no processo de ensino-aprendizagem.

Conhecem o PNEDH

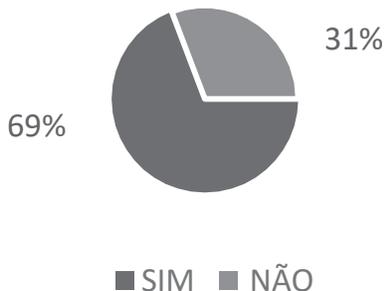


Gráfico 5 – Professores que conhecem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quadro 2 – Percentuais de professores que conhecem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos por esfera de atuação.

Esfera	Total	SIM	%	NÃO	%
Federal	14	8	57,1	6	42,9
Estadual	69	54	78,3	15	21,7
Municipal	37	21	56,8	16	43,2

Fonte: Elaboração dos autores.

PNEDH níveis de ensino

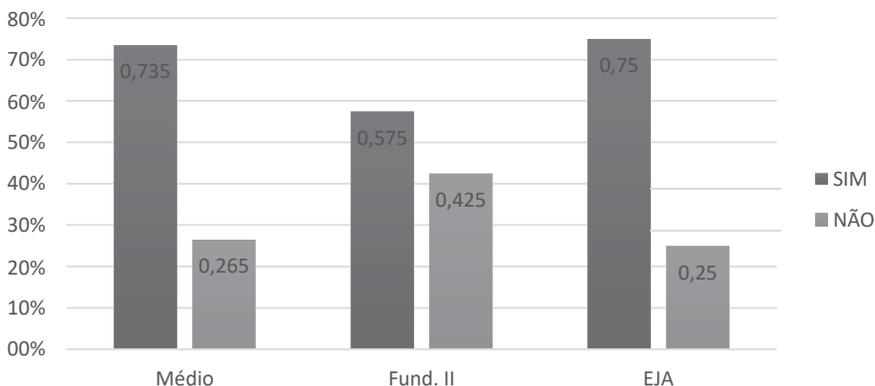


Gráfico 6 – Professores que conhecem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos por níveis de ensino.

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Fund. II: fundamental II; EJA: educação de jovens e adultos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Também foi expressivo o quantitativo de professores que já mencionaram a DUDH em sala de aula (Gráfico 7). Dos 69,2% respondentes que disseram mencionar essa declaração em classe, observa-se, conforme Gráfico 8, que, na esfera estadual, aparece o maior percentual, com 45%, em relação às esferas federal (4,2%) e municipal (20%).

Mencionaram a DUDH

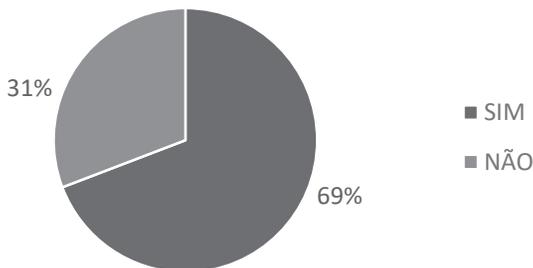


Gráfico 7 – Professor que já mencionou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em sala de aula.

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Declaração Universal

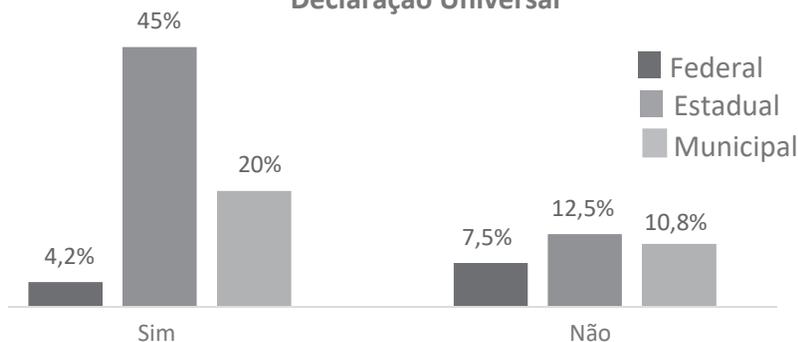


Gráfico 8 – Professores que mencionaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos distribuídos por esfera de atuação.

Fonte: Elaboração dos autores.

Dentro desse contexto, porém, analisando-se em que nível de ensino o professor já mencionou a DUDH em sala, verifica-se, conforme o Quadro 3, que o nível médio apresenta 49 respondentes de um universo de 83 professores (que disseram sim à questão). Dentre estes, os que atuam em disciplinas das áreas não exatas prevalecem com 91,8%.

Quadro 3 – Professores que mencionaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos distribuídos por níveis de ensino.

Nível	Quantidade de professores	Área exata (%)	Área não exata (%)
Médio	49	8,2	91,8
Fundamental II	24	16,7	83,3
EJA	10	40,0	60,0
Total	83	14,5	85,5

Fund. II: fundamental II; EJA: educação de jovens e adultos.
Fonte: Elaboração dos autores.

Ainda no Quadro 3, observa-se que são 24 professores do ensino fundamental II que já mencionaram a DUDH em classe contra 10 professores da EJA. Entretanto, fica evidente que são os professores que trabalham nas áreas não exatas os que tiveram a oportunidade de abordar o tema em análise.

Outra questão procurou saber dos professores se as escolas onde lecionam já trabalharam em alguma campanha com temática de DH, tais como tolerância, discriminação, racismo, igualdade ou solidariedade. Conforme o Gráfico 9, 90% dos respondentes disseram que já houve alguma campanha na escola onde trabalham. Porém, quando se analisa em quais esferas de atuação e em quais níveis esses professores lecionam, percebe-se, através do Gráfico 10, que são nas escolas estaduais (92,8%) e no ensino médio (93,1%) os resultados mais expressivos, acompanhado de perto também pelo ensino fundamental II (91,7%). Quanto à EJA, com 66,7%, uma das razões para um menor desempenho pode estar nas condições de trabalho com esse grupo, que estuda à noite, quando a escola praticamente tem suas atividades extracurriculares encerradas.

Campanha na escola

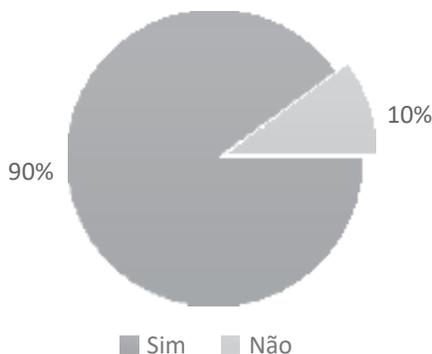


Gráfico 9 – Campanhas na escola envolvendo temas relacionados a direitos humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

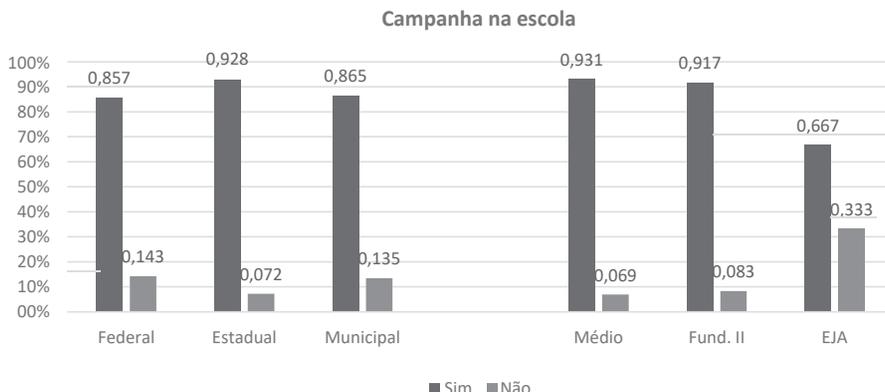


Gráfico 10 – Campanha de direitos humanos nas escolas distribuídas por esfera de atuação e nível de ensino dos professores.

Fund. II: Fundamental II; EJA: escola de jovens e adultos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto à localização das escolas que já promoveram campanhas em EDH, conforme é possível observar no Gráfico 11, sobressaem as Zonas Central e Oeste, na cidade do Rio de Janeiro, e a Baixada e outras localidades na zona metropolitana. Isso representa um dado positivo, considerando que as zonas mencionadas são as com maior índice de violência e vulnerabilidade.

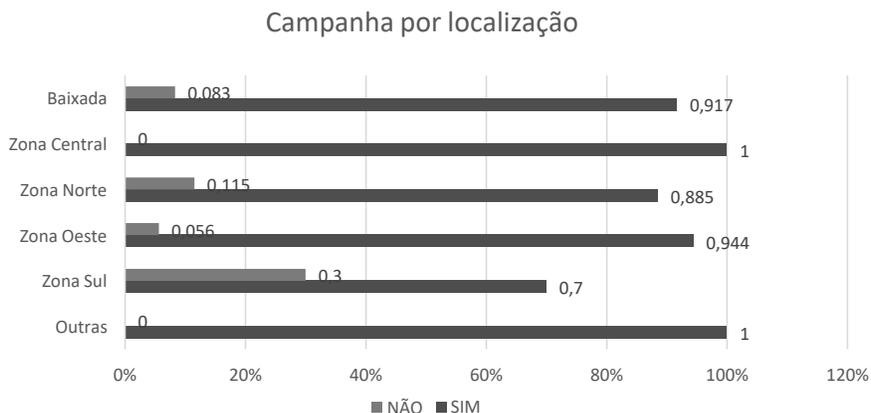


Gráfico 11 – Campanhas de direitos humanos na escola distribuídas pela localização da instituição.

Fonte: Elaboração dos autores.

Foi ainda perguntado pelas campanhas promovidas pela escola, sendo informadas as mais variadas formas de promoção dos DH:

- Sarau da Consciência Negra;
- Dia da inclusão da pessoa com deficiência;

- Campanha sobre o autismo;
- Resgate de valores;
- Combate ao racismo;
- Campanha de combate à intolerância religiosa;
- Semana da Consciência Negra;
- Semana dedicada à Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Semana contra a violência nas escolas;
- Campanha de prevenção ao suicídio, ao feminicídio e à intolerância racial;
- Empoderamento das minorias.

E o desenvolvimento na escola dos seguintes projetos:

- Projeto Brasilidade X Africanidade;
- Projeto Anual sobre Valores;
- Projeto Étnico Racial;
- Projeto de Direitos Humanos;
- Projeto Populações Invisíveis;
- Projeto Novembro Preto.

Vale ressaltar que dois respondentes informaram que a escola desenvolve atividades com a temática de DH, posto que o tema consta no PPP da escola, o que evidencia que desenvolver atividades relacionadas à EDH integra as políticas de ensino-aprendizagem.

Analisando os temas de DH que são trabalhados nas escolas, o racismo e a diversidade são os que mais ficaram em evidência pelos dados informados pelos respondentes, conforme o Gráfico 12.



Gráfico 12 – Temas de direitos humanos desenvolvidos nas escolas.

DH: direitos humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto às temáticas de DH em que os professores percebem maior receptividade para trabalhar com os alunos, novamente o tema do racismo é o que se destaca dos demais, com 72,5%, conforme se visualiza no Gráfico 13.

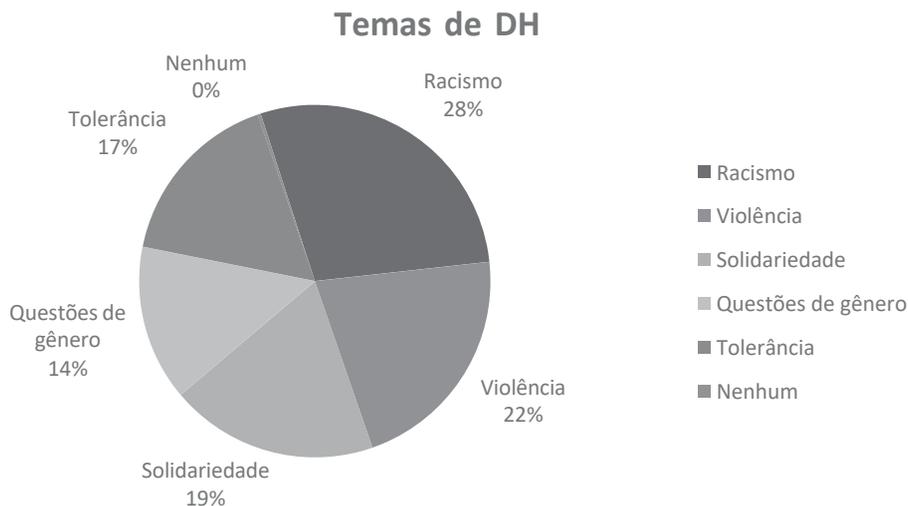


Gráfico 13 – Temas com receptividade dos alunos para serem abordados.

DH: direitos humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com o Gráfico 14, as questões ambientais são discutidas em sala de aula por 95% dos professores.

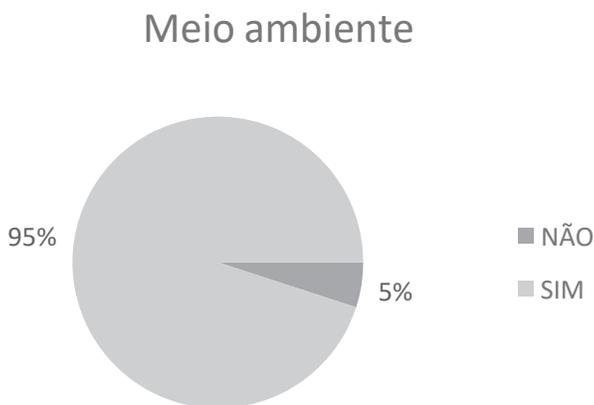


Gráfico 14 – Questões ambientais e de sustentabilidade discutidas pelo professor.

Fonte: Elaboração dos autores.

No Quadro 4, estão os perfis dos 5% dos respondentes que não discutiram sustentabilidade ou meio ambiente em sala de aula. Analisando-o, não dá para traçar um perfil específico dos profissionais que não trabalham meio ambiente e sustentabilidade em sala de aula, exceto a prevalência pela área não exata. Ele pode ser encontrado nos diversos segmentos de ensino, posto que não houve uma concentração maior em determinada característica. Porém, à vista do quadro, tentando traçar o perfil desse professor, diríamos se tratar de um docente de nível médio, da rede estadual de ensino, lecionando uma disciplina da área não exata, com idade entre 25 a 35 anos, trabalhando em uma escola da Baixada Fluminense ou da Zona Norte.

Quadro 4 – Não discutiram meio ambiente ou sustentabilidade.

Não discutiram meio ambiente ou sustentabilidade		
Professores	6	5,0%
Exatas	1	0,8%
Não exatas	5	4,2%
Médio	4	3,3%
Fund. II	2	1,7%
EJA	0	0,0%
Federal	2	1,7%
Estadual	4	3,3%
Municipal	2	1,7%
18 a 24 anos	0	0,0%
25 a 35 anos	3	2,5%
36 a 46 anos	1	0,8%
47 a 60 anos	2	1,7%
61 anos em diante	0	0,0%
Baixada	2	1,7%
Zona Norte	2	1,7%
Zonal Oeste	1	0,8%
Zona Sul	1	0,8%
Outras	0	0,0%

Fund. II: Fundamental II; EJA: educação de jovens e adultos.
Fonte: Elaboração dos autores.

Outra questão demandada aos professores diz respeito à temática da inclusão do aluno com deficiência ou transtorno em sala de aula. A questão buscava saber se havia alguma forma de exclusão desse aluno pelos outros alunos, conforme se verifica no Gráfico 15. Analisando-o por níveis de ensino, verifica-se que o problema da exclusão de alunos com deficiência ou transtorno é mais evidente no ensino fundamental (25%) e no ensino médio (23,6%), conforme Quadro 5.

Inclusão

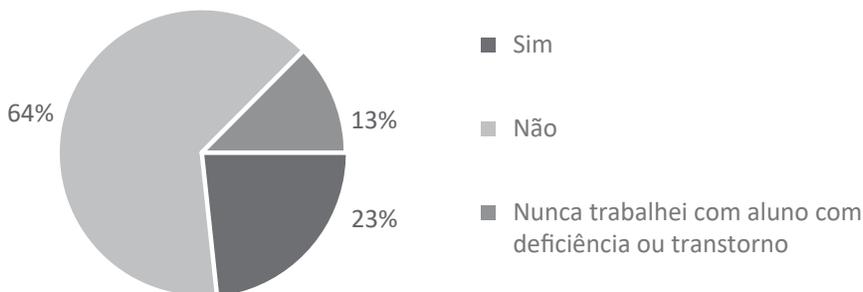


Gráfico 15 – A inclusão de alunos com deficiência ou transtorno na turma era problemática.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quadro 5 – Inclusão e exclusão distribuídas por níveis de ensino.

	Total de respondentes	Não havia problema (%)	Havia problema (%)	Não trabalhou com deficiente (%)
Médio	72	62,5	23,6	13,9
Fund. II	36	69,4	25,0	5,6
EJA	12	58,3	16,7	25,0

Fund. II: Fundamental II; EJA: educação de jovens e adultos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Uma questão (Gráfico 16) abordou se fazia sentido para os professores ensinar EDH nas escolas das periferias que convivem diariamente com a violência, descaso do Poder Público, desigualdade e tragédias.

Ensinar EDH

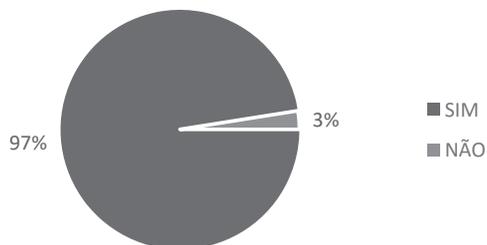


Gráfico 16 – Percepção dos professores se faz sentido ensinar educação em direitos humanos.

EDH: educação em direitos humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Apenas três professores, o que equivale a 2,5% dos respondentes, informaram que o ensino de DH em escolas da periferia não faz sentido. Quanto ao nível de ensino, houve um representante em cada nível. As escolas se situam na Baixada Fluminense e na Zona Sul do Rio de Janeiro. Quanto à idade, são professores com idade a partir dos 47 anos (Gráfico 17).



Gráfico 17 – Perfil dos professores que não veem sentido em ensinar educação em direitos humanos na escola.
 EDH: educação em direitos humanos.
 Fonte: Elaboração dos autores.

A escola é o principal local onde se constrói a consciência social dos alunos em formação (Questão 8). Tendo isso em vista, foi perguntado aos professores se era possível formar valores, atitudes e práticas de respeito aos DH diante da violência existente dentro e fora da sala de aula para alunos que enfrentam desigualdade social e convivem em lares mal estruturados.

Conforme Gráfico 18, dos 120 respondentes, 117 responderam afirmativamente à questão de que é possível educar em DH, o que representa um percentual de 97,5% dos professores. Dentre estes, 18% ressaltaram que não perdem as esperanças, o que denota que o educador tem consciência de que a prática de respeito aos DH na escola contribui para a formação de um cidadão capaz de transformar positivamente a sociedade em que vive.

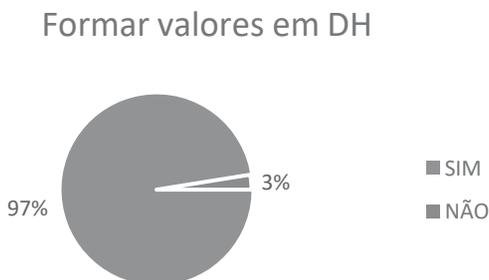


Gráfico 18 – Possibilidade de formar valores, atitudes e práticas de respeito aos direitos humanos.
 DH: direitos humanos.
 Fonte: Elaboração dos autores.

Dentre os três respondentes (2,5%) que consideram que a escola não é capaz de formar valores, atitudes e práticas de DH tendo em vista a violência e as desigualdades pelas quais passam os alunos, o único professor que informou que não adianta educar em DH leciona português, no ensino fundamental II, tem entre 47 e 60 anos e trabalha em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Outra questão (Gráfico 19) abordou comportamentos e atitudes de indisciplina em sala de aula. Para 99,2% dos respondentes, há condições de se discutir comportamento agressivo e violência com os alunos. Apenas um respondente (0,8%) considera que a escola não está preparada para discutir agressividade ou violência em suas turmas. Perquirindo o perfil desse professor, verifica-se ser um professor com idade entre 36 e 46 anos, que leciona química na Zona Oeste, em um colégio estadual de ensino médio. Esse professor não conhece o PNEDH nem mencionou a DUDH em sala de aula, mas já discutiu meio ambiente e sustentabilidade com a turma. Pelas características apresentadas, percebe-se tratar de um professor restrito exclusivamente a ensinar química a seus alunos, não levando em consideração que há conteúdo curricular que deva ser transmitido transversalmente, porque são valores que perpassam as disciplinas que estão estratificadas por conteúdo. Por essa razão, depreende-se que o referido professor não trabalha comportamentos e atitudes de indisciplina por “não serem de sua área de atuação”. Isso explica por que esse mesmo professor só quer ensinar o conteúdo de sua disciplina, química, não abordando temas de DH. Para esse profissional, DH deveria ser uma disciplina ministrada por um professor específico. Só assim faria sentido promover EDH para alunos das escolas públicas das periferias (Questão 7) e formar valores, atitudes e práticas de respeito aos direitos humanos.

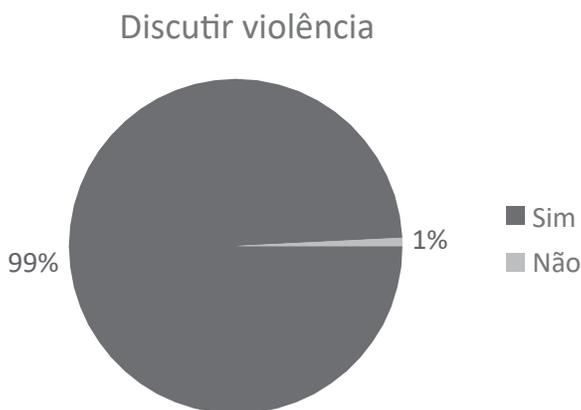


Gráfico 19 – Possibilidade de o professor discutir violência/agressividade em sala.

Fonte: Elaboração dos autores.

A última questão procurou saber se os professores já tiveram a oportunidade de colocar em prática alguma experiência em EDH com os alunos. Mais uma vez, o resultado foi positivo para 64,2% dos respondentes (Gráfico 20).

Experiência em EDH

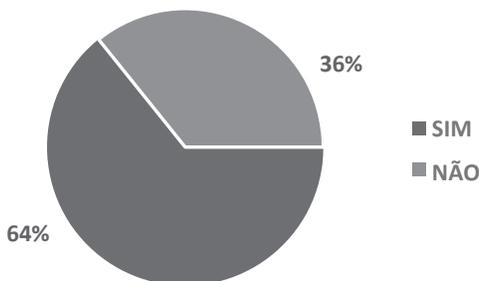


Gráfico 20 – Professores que tiveram experiência com direitos humanos em sala.

EDH: educação em direitos humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Tecendo o perfil dos professores que já tiveram práticas de EDH em sala de aula, os professores (Quadro 6) que lecionam as disciplinas não exatas são a maioria, com 72,2% do total. Quanto à esfera de atuação, as escolas estaduais (71%) e municipais (62,2%) são as que mais se sobressaíram. Em relação ao nível de ensino, não há muita diferença entre os ensinos médio, fundamental ii e EJA, havendo empate entre esses dois últimos (66,7%).

Quadro 6 – Distribuição dos professores com experiência em direitos humanos por esfera de atuação e nível de ensino.

	Disciplina		Esfera de atuação			Nível de ensino		
	Exatas	Não exatas	Federal	Estadual	Municipal	Médio	Fund. II	EJA
Total	30	90	14	69	37	75	33	12
Sim (%)	40,0	72,2	35,7	71,0	62,2	62,7	66,7	66,7
Não (%)	60,0	27,8	64,3	29,0	37,8	37,3	33,3	33,3

Fund. II: fundamental II; EJA: educação de jovens e adultos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Muitos professores expuseram suas experiências em EDH com suas turmas. Nos depoimentos, os professores valorizaram a importância do respeito mútuo e afirmaram que os alunos têm interesse, estão preocupados, sentem imensamente a falta de seus direitos e buscam a discussão, querem expor e desejam a consciência e prática dos seus deveres e dos seus DH. Os professores que discutiram questões de DH em classe revelaram que o debate promove mudanças a partir das demandas expostas, sendo os resultados positivos, com boa interação, participação e aproveitamento da turma.

As temáticas de DH mais debatidas em classe, segundo os respondentes, versavam sobre o *bullying* decorrente do racismo e da violência gerada pela intolerância, a homofobia, as questões de gênero e a inclusão. Vale ressaltar, diante dos depoimentos, que são experiências vivenciadas pelos alunos fora da escola, mas que são trazidas para o convívio em seu interior.

Tomando por base as respostas ao questionário, ilustrado com os depoimentos de diversos professores, verifica-se que, apesar de toda a dificuldade por que passa a escola pública no Brasil e, no caso específico, a escola pública da cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana, seus professores procuram transmitir valores e atitudes de respeito aos DH para os alunos.

A grande maioria das respostas positivas ao questionário indica a preocupação do professor com a formação não só intelectual, mas também de práticas de cidadania. As escolas promovem atividades com a temática de DH, focando aqueles valores mais sensíveis aos alunos que ali estudam, sobretudo sobre o racismo, a tolerância, a homofobia e a solidariedade.

Percebeu-se que o tema de DH faz parte do currículo escolar, constando inclusive no PPP, como relatado por alguns professores nos depoimentos. Por outro lado, verificou-se que não há uma linha uniforme de se ensinar EDH nas escolas seja do ramo federal, seja do estadual, seja do municipal. As escolas e os professores, em particular, trabalham a temática dos DH segundo a concepção e os conceitos do próprio docente, considerando que o mérito em preparar os alunos em uma cultura de DH parte exclusivamente do professor. Não há, pelo que se verificou, uma pauta em DH a ser perquirida, mas esforço próprio do professor, construído através de suas experiências e vivências, visto que os cursos de formação de docentes não preparam os futuros professores pedagogicamente para serem multiplicadores e formadores de valores e atitudes em DH.

Assim sendo, se a escola tem em seu corpo docente professores engajados e uma direção participativa e interessada em formar cidadãos, além de se preocupar apenas com a transmissão de conhecimentos adquiridos, teremos alunos preparados para a vida em sociedade, na qual valores como solidariedade, tolerância e respeito ao próximo vão contribuir para construir cidadãos que respeitarão a liberdade, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 32) afirmam que o “[...] professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los.”

Embora tenha sido maior o quantitativo de professores das áreas não exatas os que trabalham mais com temas de DH, também se verificou um expressivo número de professores das ciências exatas que se preocupa com a formação do aluno enquanto cidadão. Uma professora de química, por exemplo, abordou o tema da aids e suas implicações na sociedade, quando ensinava componentes de uma fórmula que é usada na fabricação de um remédio para o combate à doença. O princípio ativo da fórmula se tornou um gancho para se falar sobre essa doença e seus preconceitos.

Verificou-se também, através da pesquisa, que a idade dos professores e a localização das escolas não foram fatores expressivos para determinar um comporta-

mento que os diferenciasses de outras regiões. O ensino de EDH independe da faixa etária do professor ou de onde a escola está situada. Como já mencionado, depende mais do empenho do professor. Se não houver esse envolvimento, inclusive com atitudes e hábitos que merecem reconhecimento, corre-se o risco de se construir um saber vazio, retórico em DH, que precisa ser evitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção pedagógica dos temas de DH não impõe que se constituam novas áreas de ensino, mas pressupõe um tratamento integrado nas diferentes áreas, por meio da transversalidade do ensino de DH, requerendo a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as disciplinas.

A EDH precisa ser entendida como um instrumento pedagógico, capaz de criar nos estudantes um aprendizado eficaz e eficiente, em que suas habilidades e competências serão desenvolvidas a partir do ato de questionar tudo aquilo que acontece ao seu redor, e não de se acomodar na aceitação de situações preestabelecidas.

É preciso repensar formas de se estimular a EDH nas escolas, quer seja através de disciplinas específicas, quer seja através das pontuais, por exemplo intensificando sua transmissão nas formas interdisciplinar e transversal, com disciplinas obrigatórias, optativas, conteúdos programáticos, seminários, pesquisas, congressos, aulas de campo, filmes e dramatizações, entre outros métodos criativos. Nesse aspecto, os planos curriculares e as diretrizes das secretarias de governo cumprem um papel de suma importância.

Porém, um dos maiores desafios para a EDH é sem dúvida o professor, que deve se manter coerente, uma vez que será o responsável pela articulação teoria/prática, discurso/atitude. Portanto, a atitude do professor é essencial, sendo indispensável que seus gestos reflitam o que ele propõe para que não exista uma lacuna entre sua vivência e a prática, sob o risco de desacreditar todo o processo de formação dos alunos pautado na ética e nos valores de DH.

Nesse sentido, o professor precisa exercitar constantemente uma autocrítica, para confrontar posturas, discursos, convicções, valores arraigados, preconceitos e formas de ver o mundo. Isso pressupõe uma reflexão permanente para que esteja sempre atento às próprias atitudes e, muitas vezes, aos próprios pensamentos, num processo de autoanálise em construção. A EDH parte, em grande parte, da decisão política do professor disposto a assumir os DH como compromisso e determinação, formando cidadãos não só a partir de sua ação como docente, mas também como profissional e ser humano.

Com base nas informações trazidas pelos professores que participaram da pesquisa, depreende-se que as ações voltadas para a disseminação dos DH nas escolas parte de práticas do dia a dia ou baseadas em conhecimentos obtidos pelo professor através do senso comum, de uma bagagem cultural apreendida, de notícias jornalísticas, de leituras independentes, de cursos, da participação em eventos, da formação cristã, entre outros, não se constituindo de ações formativas metodológicas advindas do Poder Público, como se verifica no caso do(a) professor(a) que desen-

volveu um projeto em suas turmas baseado em um livro que tratava do preconceito aos imigrantes (*Estranhos à nossa porta*), ampliando a discussão para outros temas como perseguição religiosa e racismo.

À despeito dessa ausência institucional, não se verificou, nos depoimentos, o discurso dessa inexistência para justificar a falta de preparo profissional para abordar, com segurança, os aspectos da EDH em sua área de atuação, como se verificou no depoimento do(a) professor(a) que trabalhou a questão da inclusão do aluno com surdez, quando disse que, “mesmo como docente não capacitado para atender essa demanda de inclusão”, procurava facilitar-lhe a aprendizagem “além de mostrar a importância da inclusão na turma.”

Assim, apesar do universo limitado da amostra da pesquisa dentro de um universo amplo que representa os professores de ensino fundamental (anos finais), de ensino médio e de EJA na cidade do Rio de Janeiro, o estudo em tela vislumbra colaborar com e para as reflexões acerca da implantação de práticas pedagógicas e de políticas públicas voltadas para a formação dos sujeitos em DH.

Depreende-se da pesquisa que os esforços do professor dentro de seus limites impostos pelas dificuldades financeiras e pedagógicas (que representa a realidade por que passa a escola pública no estado e no município do Rio de Janeiro) para transmitir práticas de DH, contribuindo para a formação plena do aluno. É certo que a preocupação de ensinar DH não representa a totalidade dos professores e escolas públicas, mas de longe representa a minoria, conforme verificado na presente pesquisa. Porém, se a escola ainda não chegou ao um estágio de desenvolvimento satisfatório na formação do aluno como cidadão consciente de seus direitos e deveres, é porque muito ainda se precisa trabalhar. É preciso um trabalho conjunto com outras políticas públicas direcionadas para o desenvolvimento da pessoa humana. Isso significa contar com escolas decentes, sem falta de professores; com uma rede de saúde capaz de atender à população que precisa ser socorrida; com uma polícia que não entre na favela apenas para matar; com transporte público de qualidade, etc., de forma que faça valer para o aluno que aquilo que ele aprende dentro da escola tem resultado visível quando volta para casa, que sua aprendizagem tenha coerência com sua vivência, não significando ações e atitudes sem sentido, pura retórica que se aprende nos bancos escolares.

Portanto, ainda não verificamos no aluno em formação atitudes e práticas de respeito aos DH, muito do que pode ser explicado pela falta de outras práticas ausentes na sociedade que estão em desacordo com o que o aluno é levado a aprender em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. A. **Análise da violação dos Direitos Humanos na escola pública**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Paraná, Irati, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42299/R%20-%20E%20-%20ELIANE%20APARECIDA%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BATISTA, J. H. M.; MUNIZ, I. G.; LUCENA, M. I. H. M. Políticas públicas e educação em direitos humanos: o PNEDH e o caso brasileiro. **Direcho y Cambio Social**, n. 40, abr. 2015. Disponível em: http://www.derechoycambiosocial.com/revista040/POLITICAS_PUBLICAS_E_EDUCACAO_EM_DIREITOS_HUMANOS.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. tiragem, atualizada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CANAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREITAS, F. F. B. O ensino de direitos humanos no centro de humanidades da UFPB. *In*: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, L. L.; TOSI, G.; MOURA, P. V. (org.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 130-153.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GORCZEWSKI, C. A educação e o plano nacional de educação em Direitos Humanos: efetivando os direitos fundamentais no Brasil. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 39, p. 18-42, jan.-jul. 2013. <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v0i0.3550>

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: A prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS — ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. [s.l.]: Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS — ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [s.l.]: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PEREIRA, D. A. A. **Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a educação em direitos humanos**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

PIOVESAN, F. Educação em direitos humanos no ensino superior. *In*: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, L. L.; TOSI, G.; MOURA, P. V. (org.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 71-81.

RÊSES, E. S.; COSTA, D. R. A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, ano 2, n. 2, maio, 2015.

SCHÜTZ, J. A.; FUCHS, C. Educação escolar e Direitos Humanos: necessidades de uma aproximação. **Perspectiva Sociológica**, n. 20, 2. sem. 2017. <http://dx.doi.org/10.33025/rps.v0i20.1473>

SILVA, H. P. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, 1995.

TOSI, G. **Direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária**. *In*: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, L. L.; TOSI, G.; MOURA, P. V. (org.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 22-41.

TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G. **Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional**. *In*: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. (org.) **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014. p. 33-60.

UNESCO. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Primeira Fase. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

ZENAIDE, M. N. T. **A educação em direitos humanos**. *In*: TOSI, G. (org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2005.DH_-historia-teoria-pr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

SOBRE OS AUTORES

FRANCISCO ANTÔNIO VIEIRA CORDEIRO é mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Analista Judiciário do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF2-RJ).
E-mail: frcord@gmail.com

ROY REIS FRIEDE é doutor em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor da Universidade Veiga de Almeida (UVA).
E-mail: assessoriareisfriede@hotmail.com

MARIA GERALDA DE MIRANDA é doutora em Estudos Culturais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM).

E-mail: mgeraldamiranda@gmail.com

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Curadoria de Dados, Investigação, Visualização, Escrita – Primeira Redação: Cordeiro, F. A. V.; Análise Formal: Friede, R. R. Metodologia, Administração do Projeto, Validação, Escrita – Revisão e Edição: Miranda, M. G. Supervisão: Friede, R. R.; Miranda, M. G.

Recebido em 16 de dezembro de 2021

Aprovado em 6 de maio de 2022

