
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA DOCENTE

EDUCATION, HUMAN RIGHTS AND EDUCATIONAL PRACTICE

Ana Carolina Reis Pereira (UFBA)¹

RESUMO: Neste artigo, nos ocuparemos em demonstrar que a implementação de ações formativas de educação em direitos humanos se constitui como elemento central para a incorporação da transversalidade deste tema na prática docente, como condição para a superação de práticas escolares excludentes, a partir dos pressupostos de uma educação voltada para o desenvolvimento de práticas de respeito à alteridade e para o livre exercício da cidadania.

Palavras-Chave: Educação em direitos humanos. Formação continuada de professores. Temas Transversais. Prática Docente.

ABSTRACT: In this article, we turn to demonstrate that the implementation of training activities for human rights education constitutes a central element the merger of this transversal theme in the teaching practice, is a prerequisite for overcoming exclusionary school practices, from the assumptions of an education devoted for the development practices to the respect of otherness and the free exercise of citizenship.

Keywords: Human Rights Education. Continuing Education of Teachers. Transversal Themes. Educational Practice.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), produzida no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), proclama, em seu preâmbulo, que “todos os povos e nações, [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades e em assegurar, por medidas progressivas de ordem nacional e

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), integrante da Linha de Pesquisa *Educação: História, Trabalho e Sociedade*. Exerceu de março de 2010 a abril de 2011 o cargo de Diretora de Formação e Experimentação Educacional do Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC), órgão da administração direta da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC / BA), responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação de todo o Estado e da experimentação estratégica em Educação da Secretaria, onde realizou funções de gestão e pesquisa. E-mail: carolreis.ba@gmail.com

internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos” (DUDH, 1948, Preâmbulo).

No artigo XXVI, a Declaração afirma o direito de todos à educação, compreendendo simultaneamente a educação como um direito humano e como um suporte para a realização de outros direitos, devendo ser “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DUDH, 1948, art. XXVI), pois é precisamente por meio da educação que se pode “[...] avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e no fortalecimento da democracia.” (SILVA, 2010, p. 43).

A educação brasileira, como direito público subjetivo, teve suas finalidades definidas na Constituição Federal de 1988 como “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º). Do ponto de vista normativo, a inclusão da educação em direitos humanos na legislação educacional é detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que recomenda, para todos os níveis de ensino, a formação ética e a formação para a cidadania através da “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, art. 27, inc. I).

Após a LDB, foram lançados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo escopo consistia em reestruturar as disciplinas dos ensinos fundamental e médio. Partindo desta perspectiva, este documento sugere que sejam incorporadas, nas propostas educacionais, problemáticas sociais, sob a forma de Temas Transversais, não como disciplinas, mas como assuntos a serem incorporados ao currículo e às orientações didáticas de cada área, perpassando todas as séries². De acordo com este documento, a transversalidade pressupõe um “[...] compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência

² Os Temas Transversais são voltados para o ensino fundamental e são estruturados obedecendo a seguinte divisão: Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Ética e Orientação Sexual.

entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.” (BRASIL, 1997, p. 45).

No decurso da promulgação da década da educação em direitos humanos (1995-2005), prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)³, os governos signatários foram convocados a constituir comitês nacionais de educação em direitos humanos, responsáveis pela construção dos seus respectivos planos nacionais, na perspectiva da efetividade e sustentabilidade de suas ações.

Para cumprimento desta diretiva, em 2003, o Governo Federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e do Ministério da Educação (MEC), institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos⁴, instância responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Confirmando a adesão do Estado brasileiro ao Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), em 2006 é promulgada a versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que passa a constituir-se como marco legal da educação em direitos humanos no Brasil (BRASIL, 2009a, p. 24).

O PNEDH estabelece um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a transversalidade dos programas e projetos de promoção e defesa dos direitos humanos nas políticas públicas do poder executivo (BRASIL, 2009a, p. 26), incorporando em seu bojo todos os dispositivos e esforços envidados, nacionais e internacionais, para a consolidação de uma cultura dos direitos humanos no Brasil⁵ (BRASIL, 2009a, 67-76).

Para efetivação de sua política, o PNEDH recomenda algumas linhas gerais de ação, que abarcam desde o desenvolvimento normativo e institucional, até a formação de profissionais, nos seguintes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e

³ “O Plano de Ação do Programa Mundial [...] para a Educação em Direitos Humanos [...] foi aprovado por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de julho de 2005.” (ONU e UNESCO, 2006, p. 1).

⁴ Através da Portaria nº 98/09 de julho de 2003.

⁵ Integra o PNEDH todos os documentos que subsidiaram a construção dos programas, projetos e ações na área de educação em direitos humanos (extraídos de convenções, conferências, declarações (nacionais e internacionais), etc.), a Constituição Brasileira, todas as Conferências nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos e as principais comissões, comitês e conselhos gestores de direitos.

Mídia, tendo por objetivo alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a cultura e a comunicação, como instrumentos necessários ao pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais.

No Plano, a educação em direitos humanos compreende processos de educação formal e não formal com vistas à formação de uma cultura de respeito à dignidade dos seres humanos “através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.” (BENEVIDES, 2007, p. 346); de igual modo, além do exercício e desenvolvimento desses valores, este aprendizado deve propiciar a formação de sujeitos cômicos de seus deveres e direitos, capazes de exercer competentemente sua cidadania (BRASIL, 2009a).

No que concerne à Educação Básica, o Plano define a escola “[...] como um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos.” (BRASIL, 2009a, p. 31), no qual a educação em direitos humanos deve se instalar para formação da cidadania, como “[...] um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didáticopedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2009a, p. 32), na perspectiva da promoção da equidade e da valorização da diversidade.

Com o objetivo de instaurar a cultura dos direitos humanos nos diferentes contextos educacionais, o PNEDH destaca a importância de fomentar a introdução dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos “[...] nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação nas redes de ensino” (BRASIL, 2009a, p. 33), como condição para incorporação da transversalidade deste tema na prática docente.

Segundo o Plano, uma vez constatada a impossibilidade de pensar a prática pedagógica desvinculada das questões sociais e de uma cultura de respeito aos direitos humanos, cumpre aos órgãos públicos a execução de ações no campo da formação de professores que permitam a efetivação desse entendimento, que é o de erradicar do ambiente escolar “[...] todas as formas de preconceito e violações de direitos no ambiente

escolar;” (BRASIL, 2009a, p. 33), com vistas ao estabelecimento de uma cultura escolar inclusiva e refratária às violações do princípio da alteridade.

À tarefa educacional cumprirá, portanto, estabelecer a “[...] igualdade de todos em relação ao conhecimento e [...] com a diferença existente entre as pessoas para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade de convivência entre os diferentes” (SCHILLING, 2008, p. 274).

No que concerne à formulação de políticas públicas no âmbito da formação de professores, cumpre-nos destacar que, em 2009, é promulgada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁶, com o objetivo de fomentar programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação vinculados às redes públicas da educação básica, para atendimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que instituiu que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, art. 87, inc. IV).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelece como objetivo “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações etnicorraciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009b, art. 3º, inc. VIII).

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

Após a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, o MEC institui o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PARFOR)⁷, “[...]”

⁶ Através do Decreto Presidencial nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

⁷ Através da Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009, promulgada pelo Ministério da Educação.

com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009c, art. 1º), por meio da concessão de recursos às IPES, com vistas à consecução dos planos estratégicos elaborados pelos entes federados para cumprimento do disposto na LDB.

Nesta perspectiva, as questões relativas à formação continuada de professores assumem um lugar de destaque no contexto das reformas educacionais e na formulação de políticas públicas, precisamente porque o processo de formação é capital ao desenvolvimento profissional do professor e à implementação de mudanças de ampla penetração no âmbito educacional.

Sob o ponto de vista normativo, estes documentos consolidam o “[...] objetivo de promover e cultivar uma educação pautada em princípios éticos identificados com a noção universalista de Direitos Humanos.” (CARVALHO, 2008, p. 255), compreendendo o ato educativo a partir dos pressupostos de uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania, da democracia e em favor (da promoção, da proteção e da defesa) destes direitos. Segundo Benevides,

[...] Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2000).

Nesta perspectiva, “O acesso de todos à educação, [...] e aos conhecimentos especializados são meios indispensáveis para [...] aumentar a participação de todos os cidadãos na vida civil e alcançar o respeito dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais” (RAYO, 2004, p. 164); assim, desde a questão fundamental do direito à educação até as mais diversas questões como desigualdade, violência, discriminação, entre outras, torna-se imprescindível “[...] formar pessoas capazes de construir novos valores, atitudes e

comportamentos, fundados no respeito integral aos direitos universais do ser humano, independentemente de raça, etnia, condição social, gênero, orientação sexual e opções política e religiosa. [...]” (MONTEIRO e MENDONÇA, 2008, p. 29).

Entretanto, cumpre-nos destacar que no âmbito educacional, a despeito da crescente relevância dada à política de educação em direitos humanos, a realidade sociocultural em que estamos inseridos e suas implicações no cenário educacional brasileiro, por muitas vezes, dificulta o exercício de respeito à alteridade e à pluralidade de comportamentos que se exercem nas relações sociais.

Uma pesquisa realizada sobre o impacto do preconceito na aprendizagem escolar⁸ verificou, por meio das notas médias na avaliação da Prova Brasil⁹, atitudes, crenças e valores que indicam que o preconceito está presente no ambiente das escolas públicas brasileiras, em áreas temáticas pertencentes, em sua maioria, às questões relacionadas aos direitos humanos, tais como: etnicorracial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com deficiência e socioeconômicas.

Os resultados apontam que as escolas que apresentaram os indicadores que mensuram, nesta pesquisa, os níveis de preconceito mais elevados, apresentaram médias menores nas avaliações da Prova Brasil. Neste contexto, a escola, através dos atores envolvidos na ação educativa, se configura como um espaço em que se verificam sistematicamente violações dos direitos humanos de seus membros participantes, cujo impacto na aprendizagem desencadeia um baixo rendimento escolar, demonstrando que “[...] no Brasil, exclusão social funde-se, mistura-se, interliga-se, entrelaça-se profundamente com gênero, etnia, cultura, região e local de moradia [...]” (SOUZA, 2003, p. 108). Sobre esta questão, afirma Souza que:

Mais do que refletir um profundo processo de desigualdade de oportunidades e de um baixo nível de qualidade em educação, esses dados

⁸ Esta pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE/USP), através do Convênio nº 35/2008, celebrado em junho de 2008 com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

⁹ “O teste piloto foi aplicado em uma amostra de 12 escolas públicas localizadas em 5 estados brasileiros, a saber: Norte (Pará); Nordeste (Bahia); Centro-Oeste (Goiás); Sudeste (São Paulo); Sul (Rio Grande do Sul). A seleção dessas escolas foi feita pela equipe técnica da FIPE, conforme plano de trabalho aprovado pelo MEC/INEP.” (MAZZON, 2009, p. 12).

revelam um quadro perverso: o processo de escolarização faz discriminações. O sucesso e/ou fracasso escolar estão permeados pela classe social, pela região do país, pelo local de residência e pela cor de pele do aluno e da aluna. Os pobres, os moradores da periferia e da zona rural, os nordestinos e os negros são furtados em sua dignidade e em sua cidadania, por uma sociedade – e a escola aí inserida – que ainda não sabe respeitar, valorizar e trabalhar a diferença. (SOUZA, 2003, p. 108).

Portanto, há a necessidade de serem trabalhados os preconceitos e estereótipos expressos pelos professores, que, direta ou indiretamente, promovem a exclusão de muitos indivíduos do processo formativo como um todo, e, conseqüentemente, do legítimo usufruto de uma das prerrogativas asseguradas pela constituição a todo cidadão: o direito à educação como condição para o respeito à dignidade humana.

Cursos de formação continuada em direitos humanos se caracterizam, portanto, como uma oportunidade de fornecer aos educadores bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem com as diversidades, a partir da compreensão de que o reconhecimento e o respeito ao pluralismo representam grandes oportunidades de aprendizado, numa perspectiva de emancipação; deste modo, o oferecimento de formações continuadas voltadas para a educação em direitos humanos tem por objetivo orientar suas práticas pedagógicas na perspectiva de “[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas.” (CANDAU, 2008, p. 293).

Compreendendo que a educação em direitos humanos não consiste em simplesmente transmitir informação, mas em promover uma educação comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, afirma Candau que:

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

A partir do exposto, faz-se necessário, para atender aos pressupostos da educação em direitos humanos, comprometer a prática pedagógica docente para o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania, destacando a importância da produção de materiais educativos específicos para a abordagem dos direitos humanos, da articulação da transversalidade desta temática no currículo das unidades escolares e do oferecimento de formações continuadas voltadas para a educação em direitos humanos, para que se produza algum tipo de repercussão na prática docente e, conseqüentemente, na vida de todos que nela estudam e trabalham (SACAVINO e CANDAU, 2008).

No que concerne ao oferecimento de atividades formativas, se considerarmos que as informações e conteúdos veiculados nestas ações não passam a integrar a prática docente de maneira acrítica, as estratégias pedagógicas adotadas nos cursos de formação deveriam incorporar, em seu bojo, “[...] a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o reconhecimento dos saberes previamente construídos pelos/as participantes e o diálogo e confronto com os conhecimentos científicos e as informações socialmente disponíveis.” (CANDAU, 2008, p. 293), para que algum tipo de repercussão se efetive em sua prática pedagógica; caso contrário, terminam por refletir um descompasso entre o que é previsto e determinado sob o ponto de vista normativo e o que de fato ocorre na prática docente, comprometendo a incorporação dos seus pressupostos (SACAVINO e CANDAU, 2008). Segundo Imbernón,

[...] em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. [...] De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 29).

Entretanto, nos adverte Imbernón que a concepção predominante dos cursos de formação continuada consiste em privilegiar a execução de ações generalizadas, conquanto

sejam aplicáveis em distintos cenários educacionais. Não obstante este tipo de estratégia contribua para a atualização do conhecimento, ao rejeitar os contextos geográfico, social e educativo dos professores – pois a mesma solução é oferecida para resolução de problemas educativos distintos –, esta perspectiva compromete do ponto de vista pedagógico o alcance do ato formativo sobre os contextos educacionais (IMBERNÓN, 2010).

Segundo Imbernón, necessário se faz considerar o modo pelo qual o professor se constitui enquanto profissional, pois, “a formação continuada deveria [...] potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.” (IMBERNÓN, 2010, p. 47), contribuindo para estimular entre os educadores uma revisão acerca dos compromissos ideológicos e epistemológicos que veiculam e promovem em sua prática docente, privilegiando o desenvolvimento de práticas de respeito aos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É particularmente significativa a problemática em torno dos processos de educação em direitos humanos, quando se trata da construção de um projeto de sociedade baseado no princípio da igualdade de direitos. Nesse sentido, os desafios que os educadores enfrentam não são poucos, tampouco superficiais.

O oferecimento de cursos de formação continuada em direitos humanos é fundamental se compreendermos que faz parte do trabalho docente não somente promover processos educativos para a formação para a cidadania, mas, também, argumentar em favor de uma postura afirmativa das diferenças, fazendo da sua prática pedagógica algo coerente com aquilo que pretende ensinar.

Deste modo, a escola, juntamente com outros espaços sociais, ao tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à opressão e dominação, se constitui, por outro lado, como um local privilegiado para o desenvolvimento de práticas de respeito às diversidades e aos direitos humanos, constituindo-se como um espaço decisivo para

promoção da equidade e para a formação de sujeitos de direito. Reconhecemos que “Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. [...]” (BRASIL, 2009a, p. 31).

Trata-se, portanto, de um grande desafio, talvez maior para um educador, construir um ambiente educativo no qual as diferenças não sejam apenas “toleradas”, mas que da interação entre elas surja algo inovador, instaurador de novas práticas e de novos modos de vida, haja vista que educar é transformar os valores; e, assim fazendo, contribuirá para o aprimoramento da democracia, para o aprendizado da convivência entre os diferentes, para o respeito à alteridade, em suma: para o exercício competente da cidadania dos indivíduos que pretende formar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 07, jan., 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009a.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Presidência da República, 2009b. 7 p. Disponível em <www.ufrb.edu.br/parfor/index.php/documentos/.../12-decreto.../download> Acesso em: 4, jul., 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PARFOR)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. 3 p. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf> Acesso em: 4, jul., 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília: Presidência da República, 1996. 31 p. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 3, jan., 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 126 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 15, fev., 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et alli). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 335-350 p.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 15 de março de 2008.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos: questões pedagógicas**. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. 285-298 p.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Direitos humanos, formação escolar e esfera pública**. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. 255-271 p.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAZZON, José Afonso. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. São Paulo: Ministério Público, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas, 2009. 91 p. Disponível em <<http://nordestinospaulistanos.wordpress.com/2009/06/17/pense-num-dever-de-valor/>> Acesso em: 27, jul., 2009.

MONTEIRO, Aída; MENDONÇA, Erasto Fortes. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. In: Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 29-31 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), 1948**. 5 p. Disponível em <<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>> Acesso em: 27, jan., 2011.

ONU; UNESCO. **Plan de Acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos – Primera etapa**. Nueva York y Ginebra, 2006. 61 p. Disponível em <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>> Acesso em: 14, dez., 2010.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

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

SCHILLING, Flávia. **O direito à educação: um longo caminho**. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. 273-283 p.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado?** In: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.). Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010. 41-63 p.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. **Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações.** 2 ed. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. (Orgs.). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 100-114.

Recebido: 15/09/2011

Aceito: 01/10/2011