

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

José Luis de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
Centro Universitário Internacional - UNINTER
joseluisctba@yahoo.com.br

Romilda Teodora Ens

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
romilda.ens@gmail.com

Marciele Stiegler Ribas

Centro Universitário UniSociesc
marci.stiegler.ribas@gmail.com

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
eduardo.pva@hotmail.com

Resumo

O presente artigo analisa as representações de estudantes do ensino médio noturno sobre Direitos Humanos na escola, a partir da produção dos dados, em uma abordagem qualitativa, de 59 estudantes do ensino médio noturno de duas escolas localizadas na cidade de Curitiba-PR. Para sistematizar e analisar os dados, inicialmente fizemos uso da análise de conteúdo (Bardin, 2011), criando categoria e subcategorias de análise e, na sequência, com o auxílio do software Iramuteq (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, versão 2009) obtivemos um árvore de similitude que possibilitou a triangulação dos dados e interpretação, com o aporte da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001). Os depoimentos dos estudantes evidenciam como a consolidação dos Direitos Humanos na escola é ainda precária, pois em suas representações são importantes, mas nem sempre efetivada, reproduzindo e aprofundando desigualdades presentes na sociedade. Apesar de acordos internacionais ratificados pelo Brasil com vista à garantia de políticas públicas educacionais, que incluam nos currículos escolares a educação em/para os Direitos



Humanos, no país elas não estão efetivadas em todos os espaços e tempos escolares, como evidenciam as falas dos estudantes desta pesquisa. A efetivação e consolidação desses direitos urge para que não se aprofundem as desigualdades no Brasil.

Palavras-chave: Escola Básica; Ensino Médio Noturno; Representações Sociais.

Abstract

This article analyzes the representations of night high school students about human rights at school, from the production of data, in a qualitative approach, of 59 night high school students from two schools located in the city of Curitiba-PR. In order to systematize and analyze data, we initially made use of content analysis (Bardin, 2011), creating categories and subcategories of analysis and, as a result, with the aid of the software Iramuteq (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, version 2009). We obtained a similarity tree allowing triangulation of data and interpretation, with the contribution of Theory of Social Representations (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001). The testimonials of students show how the consolidation of human rights in school is still precarious, because in their representations are important, but not always effective, reproducing and deepening inequalities present in society. Despite international agreements ratified by Brazil in order to guarantee public educational policies, including in school curriculum the education on and for human rights in the country they are not effective in all spaces and school times as evidenced by the students' speeches of this research. The effectiveness and consolidation of those rights urges to not deepen the inequalities in Brazil.

Keywords: Basic School; Night High School; Social Representations.

Introdução

Nos países Latino-americanos a história revela que os Direitos Humanos, com o beneplácito do Estado, foram frequentemente ignorados e violados. Regimes democráticos alternados por totalitários e vice-versa geraram, além do



aprofundamento de crises econômicas, a supressão de direitos civis e políticos dos cidadãos, perda gradativa de seus direitos sociais e desalento para os que não sabiam a quem recorrer e que pudesse fazer justiça.

Embora adentrado o século XXI, a despeito do otimismo propalado pelas teorias econômicas neoliberais que assolam as políticas públicas da maioria dos países, o que constatamos são desigualdades sociais e penúria material na maioria das suas populações. Isso, porque no afã de garantir uma certa ordem econômica, ideológica e política, o Estado, ao invés de se preocupar com os efeitos de suas políticas para transformar tais situações afim de criar melhores condições de vida para a população, percebe o investimento no social, isto é no ser humano, como um gasto não rentável, a ser evitado.

Desse modo, mesmo em sociedades que alcançaram patamares superiores de desenvolvimento econômico e social, há clamores por Direitos Humanos. Em países, como no Brasil, ainda esses pleitos se fazem presentes, porquanto reflexo do desmonte e desintegração das políticas, instituições e programas sociais, que potencializam o inegável avanço da violência, decorrente e expressa em diversas formas (fome, insuficiência de serviços públicos - saúde, educação, segurança, desmonte da democracia etc.) e no aumento do contingente de desassistidos e despossuídos de todos os tipos.

No Brasil, mesmo após restaurada a democracia, persistiram as injustiças e indignidades, situação essa para a qual Viola e Pires (2012, p. 27) foram taxativos ao afirmarem que o tema dos direitos humanos é ao mesmo tempo “recente e urgente”. Recente na medida que adentraram nosso universo cultural há pouco tempo, “[...] a partir dos movimentos sociais que enfrentaram a ditadura militar [...]”, e urgentes, na medida em que “[...] a história de desigualdade social e econômica serviu de resguardo para a formação de uma sociedade muito afeita a privilégios e carências”.

Foi no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que o tema “direitos humanos” passou a ganhar força, e falar de justiça, de dignidade deixou de ser um luxo ou algo abstrato. A desrespeito das formas de violação dos direitos vivenciadas, o fato é que com a Constituição a população ganhou alento para exigir e lutar por seus direitos, embora se reconheça que dimensões da cultura introjetada, como as de negação à diferença e à diversidade suas múltiplas expressões, ainda se faça presente.

Entretanto, nos últimos anos, constatamos que a temática dos Direitos Humanos

tem ganho visibilidade e a esfera normativa no Brasil vem revelando avanços haja visto a série de documentos balizadores para fomentar as políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no país. Entre esses merecem destaque a proposição e adoção de Programas Nacionais de Direitos Humanos - I, II e III¹ (respectivamente de 1996, 2002, 2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Resolução 01/2012).

Porém, a despeito desses avanços normativos e institucionais, persiste, ainda, o distanciamento entre a efetividade desses instrumentos e o cotidiano da maior parte da população, o que reitera que a dignidade, respeito ou justiça não se alcançam por decreto.

Por isso, nos posicionamos entre os que defendem que a discussão sobre os direitos humanos deve ser inserida nos diversos tempos e espaços de vivência (Adorno, 2010; Benevides, 2007; Candau & Sacavino, 2013; Viola & Pires, 2012 dentre outros). Nesse sentido, a instituição escolar, como local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, desponta como espaço social privilegiado e a educação escolar, por sua duração estipulada como direito de todos os seus cidadãos brasileiros, de acordo com o Art. 227 da Constituição Federal (1988) se evidencia no tecido social para o trato respeitoso e discussão dos Direitos Humanos, inclusive ressaltando a informação e compreensão do conjunto dos instrumentos legais para que as pessoas possam ter acesso e usufruírem de direitos que lhes possibilitem a dignidade de se constituírem como ser humano em nossa época.

É importante destacar, conforme afirma Paulo Freire que

“[...] não podemos aceitar o todo-poderosismo ingênuo da educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e

¹ A ideia de Programas Nacionais de Direitos Humanos nasceu na Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena, 1993. O Programa Nacional de Direitos Humanos 1 (PNDH¹), foi estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 1904 de 13 de maio de 1996 (Revogado pelo Decreto Presidencial nº 4229 de 2002) e se constitui no primeiro documento do gênero na América Latina. Seis anos depois, como resultado de revisão e aperfeiçoamento do primeiro programa foi lançado o PNDH² pelo Decreto Presidencial nº 4229 de 13 de maio de 2002. (Revogado pelo Decreto Presidencial nº 7.037 de 2009). E finalmente, em dezembro de 2009, foi lançado PNDH³, o qual vigora até o momento, pelo Decreto Presidencial nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009 (Adorno, 2010, p. 9-13).



através também da educação” (2001, p. 102).

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos é entendida por Silva e Tavares (2012, p. 41) como um processo sistemático e multidimensional com vistas à “formação de uma consciência cidadã que possibilite ultrapassar o pensamento cognitivo e se materialize em ações; de práticas coletivas que possam gerar instrumentos de ampliação e fortalecimento dos direitos humanos”.

O texto do PNEDH/2007 abrange, em cinco eixos estratégicos, dimensões e aspectos fundamentais aos processos dessa formação. No âmbito da Educação Básica, esse processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade como premissas para o efetivo respeito, promoção e valorização da diversidade. Neste trabalho, priorizamos para análise a educação em direitos humanos no ensino médio, por ser este o “[...] que agrega os (as) estudantes/adolescentes/jovens que estão em fase de convivência com os diferentes grupos sociais, e em preparação para iniciar a participação efetiva nas decisões da sociedade, inclusive com o direito a voto”, como bem lembram Silva e Tavares (2012, p. 16).

A escolha dessa análise também se justifica pela definição de alguns objetivos do Ensino Médio, previstos no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tais como: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Com o objetivo de dar voz a estudantes dessa modalidade de ensino, propusemos nesse trabalho analisar as representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre direitos humanos na escola. As fontes das representações examinadas situaram-se nos contornos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, para a qual contribuíram 59 estudantes do segundo e terceiro anos do Ensino Médio, matriculados em duas escolas do município de Curitiba-Paraná no turno noturno.

Educação em Direitos Humanos no Brasil

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é que nesta constantemente se fala e se discute sobre direitos. Temáticas presentes e debatidas em conferências, escolas e universidades, associações, na mídia e nas ruas – enfim, embrenhadas na vida pessoal e coletiva. Nessa esteira, os direitos humanos,



mesmo afirmados e exaltados por uns, negados e violados por outros, seguem caminho.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a problemática dos Direitos Humanos vem, a cada dia, se constituindo em um dos principais desafios das sociedades atuais. Concordamos com Tavares (2007, p. 15) quanto a que a Declaração de 1948 representa “[...] um marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos [...]” de modo que a partir dela, e mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção, começa a se desenvolver a nível mundial, o Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Os Estados, ao serem signatários desse e outros documentos, comprometem-se a incorporar a afirmação dos Direitos Humanos em suas respectivas políticas públicas, como no plano nacional brasileiro principalmente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”. Desde então, os Direitos Humanos ganharam um novo relevo no Brasil e fomentaram extraordinários avanços nos âmbitos da normatividade interna de tal ordem que, Koerner (2011, p. 100) assevera “há, assim, um direito brasileiro pré e pós-1988 no campo dos direitos humanos”.

A Constituição de 1988 tem sido considerada um marco de referência do ciclo expansivo de direitos pelo qual vem passando o Brasil. A partir de sua promulgação, tratados internacionais de direitos humanos foram ratificados pelo Estado brasileiro e, sem enumerá-los exaustivamente, apresentamos no quadro 1 aqueles que mais se destacam por seus efeitos para a efetivação dos Direitos Humanos no país, a partir de 1988.

Entretanto, apesar da Constituição e da adesão a esses pactos internacionais a realidade faz com que a população conviva com violações sistemáticas aos seus direitos. A cada dia mais, os brasileiros vêm sendo expostos a múltiplas e diversificadas situações de marginalização e de injustiça social, bem como de desrespeito às normativas internacionais relativas à proteção e defesa humana, que pode-se afirmar que pouco ou nada de positivo pode ser dito em relação à situação de efetivação dos Direitos Humanos no país.



Quadro 1 - Tratados Internacionais em Direitos Humanos ratificados pelo Brasil

INSTRUMENTO INTERNACIONAL	DATA DA RATIFICAÇÃO PELO BRASIL
Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	20/julho/1989
Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, desumanos ou degradantes.	28/setembro/1989
Convenção sobre os Direitos da Criança	24/setembro/1990
Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos	24/janeiro/1992
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	24/janeiro/1992
Convenção Americana de Direitos Humanos	25/setembro/1992
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher	27/novembro/1995
Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte	13/agosto/1996
Protocolo à Convenção Americana referentes aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador)	21/agosto/1996
Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência	15/agosto/2001
Estatuto de Roma (cria o Tribunal Penal Internacional)	20/junho/1992
Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher	28/junho/2002
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Crianças sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados	27/janeiro/2004
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a venda, Prostituição e Pornografia Infantis	27/janeiro/2004
Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, desumanos ou degradantes	11/janeiro/2007
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	1/agosto/2008
Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos bem como do Segundo Protocolo ao mesmo visando à Abolição da Pena de Morte	25/setembro/2009
Convenção Internacional para a Proteção de todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado	29/novembro/2010.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Piovesan (2015, p. 375-376).

Na realidade, constatamos uma acumulação histórica de injustiças que perdura desde 1500, início da colonização brasileira. Nessa trajetória os Direitos Humanos foram sendo apresentados à nação de forma difusa e como fenômeno multifacetado, que ora servia para legitimar situações de autoritarismo e de violações, ou para responder a anseios de projetos alternativos. O fato é que, as contradições entre as injustiças acumuladas e o profundo desejo de transformações na sociedade brasileira, por parte de inúmeros grupos que sistematicamente trabalham para a eliminação das situações de violência e injustiça, nos conduzem à conclusão que pensar a História dos Direitos Humanos no Brasil, tornou-se “[...] tão arriscado como caminhar sob neblina que, de tão densa, dificulta o olhar e a compreensão do espaço que nos cerca



[...]” (Viola, 2007, p. 119).

No entanto, mesmo nesse cenário, porém não específico do Brasil, alicerçado em uma lógica liberal global, ainda é possível detectar a progressiva afirmação de novas propostas transformadoras. No que pesem os importantes e necessários avanços conquistados no campo legal em relação aos Direitos Humanos, há urgência de transpô-los do plano jurídico para a prática efetiva, ou seja, de inculcá-los “[...] no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente [...]” pois do contrário, “[...] não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais” (Candau & Sacavino, 2013, p. 60).

O século XX assistiu a importantes avanços relacionados à ampliação do reconhecimento dos direitos e, entre eles, ao da educação, defendida por Machado e Oliveira (2001, p. 34) como “[...] um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis [...]”, o aparato educacional de um país pode se tornar protagonista na evolução dos direitos humanos.

Nesta perspectiva, as questões relativas às relações entre educação e Direitos Humanos cada vez mais tem encabeçado as pautas dos Estados Nacionais e fomentado o diálogo destes com as instituições de Direitos Humanos vigentes e com a jurisdição e normas internacionais de proteção a esses direitos. Como exemplo dessas relações, a Conferência Mundial realizada em Viena, em 1993, na ocasião da comemoração dos 45 anos da Promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, ser considerada um marco para a Educação em e para os Direitos Humanos.

Reafirmando o seu compromisso para com os fins e princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Viena (1993) realçou a importância de a educação em direitos humanos ser incluída nos programas de educação e nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional, considerando-a essencial “[...] para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz”. Na ocasião, foi instituído o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos e promulgada a Década da Educação em Direitos Humanos, para o período de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.

Ao longo dos anos, diferentes enfoques e significados têm sido propostos e desenvolvidos em relação à educação em Direitos Humanos. Conforme Candau e Sacavino (2013, p. 60), “expressões como educação como Direito Humano, educação



para os Direitos Humanos, educação em Direitos Humanos são, muitas vezes utilizadas como sinônimo”, indicando uma falta de sintonia e consenso entre os diferentes autores e perspectivas.

Para essas pesquisadoras, tais perspectivas não necessariamente se contrapõem, pelo contrário podem manter interrelação entre elas, no entanto, um melhor aprofundamento da reflexão sobre essa questão proporciona uma melhor contextualização do debate. Nesse sentido, consideram que

“A educação é sem dúvida um direito social. Mas é necessário que aprofundemos no conteúdo deste direito, sem reduzi-lo à escolarização e, quanto a esta, articular as questões de acesso e permanência na escola básica às referidas ao polémico tema da qualidade da educação. Quanto à expressão educação para os Direitos Humanos, muitas vezes está referida exclusivamente à introdução de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não forma”. (Candau & Sacavino, 2013, p. 60)

Dentre as concepções de Educação em Direitos Humanos, neste trabalho a circunscrevemos como a da formação de uma cultura de compreensão global dos Direitos Humanos e valorização das diversas culturas e grupos sociais, educação esse pressuposto essencial para a construção de uma sociedade democrática. Referindo-se ao núcleo conceitual da educação em direitos humanos, Benevides (2000, p. 1), destaca ser premissa dessa educação “a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção”, não sendo apenas voltada à mera transmissão de conhecimentos, ser “[...] a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”.

Nas últimas décadas, as experiências de educação em direitos humanos têm-se multiplicado em todo continente latino-americano. No final da década de 1990, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), promoveu um seminário na cidade de Lima, Peru, ocasião na qual se chegou ao consenso de que para se dar continuidade à construção de uma sociedade mais democrática as seguintes dimensões deveriam ser afirmadas nos diferentes âmbitos educativos: “à formação de sujeitos de direito”, a promoção do empoderamento individual e coletivo”, e finalmente, uma educação “para o nunca mais” (Candau, 2007, p. 404-405).

O primeiro aspecto, assinalado pela autora, se relaciona ao entendimento de



que “a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito [...], acham que os direitos são dádivas”. O segundo elemento trata do processo do “empoderamento”, do indivíduo, o qual “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”. A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, em lugar do esquecimento prevalece a memória para que assim se torne possível “[...] romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países” (Candau, 2007, p. 405 - grifo dos autores).

Pode-se se afirmar que na América Latina, a Educação em Direitos Humanos, continua dinâmica, em pleno processo de desenvolvimento. Como Candau e Sacavino (2013, p. 63) relatam nos anos 1980 esta “[...] apresentava a tendência a ser concebida como prática preventiva que procurava defender a vida e fortalecer os processos de democratização”. Posteriormente, na década de 1990, ao adquirir legitimidade institucional “[...] voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação”. Finalmente, no “novo milênio”, “[...] parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito”.

No Brasil, as iniciativas relacionadas à Educação em Direitos Humanos têm se multiplicado, de modo que, nas últimas décadas, temos assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos tanto em suas políticas públicas como nas organizações da sociedade civil. Com a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003; 2006), foi adotada no país uma série de dispositivos que visam a proteção, promoção e viabilização de direitos humanos.

Mais recentemente, em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos tornando obrigatória a inserção de conteúdos de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e Superior, postulando e regulando, inclusive, a revisão dos Projetos Pedagógicos, Institucionais e Políticos de todos os cursos do país.

No entanto, entendemos que embora diversas pistas podem ser identificadas quanto a que o Brasil tem avançado rumo à formação de sujeitos com direitos, não podemos deixar de reconhecer a persistência de uma cultura construída e marcada por desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos.



Percurso da Pesquisa...

Inicialmente, fizemos contato com os coordenadores (as) e diretores (as) de cada escola, para explicar sobre a pesquisa e instrumentos a serem aplicados. Nessa ocasião, foi obtida a devida autorização para a realização da pesquisa empírica.

De posse da autorização escrita dos gestores, iniciamos a aplicação de dois instrumentos: questionário de perfil e outro com questões abertas relativas aos direitos humanos na escola². A aplicação dos instrumentos foi posterior à explicação e esclarecimentos sobre o teor da pesquisa, sua relevância, importância da participação de todos, à informação quanto à não obrigatoriedade de responderem, bem como ter sido assegurado aos estudantes presentes o anonimato. Participaram desta etapa 59 estudantes do Ensino Médio noturno, de duas escolas públicas de Curitiba (PR).

O primeiro instrumento aplicado foi um questionário, elaborado para que pudéssemos desenhar o perfil dos estudantes (idade, sexo, etnia), seguido por protocolo para registro escrito da resposta à questão: “O que você entende por Direitos Humanos na escola?”, questionamento este proposto com o intuito de identificar as representações sociais dos estudantes-participantes sobre esses direitos.

Para a interpretação dos dados produzidos, utilizamos a análise de conteúdo definida por Bardin (2011) e para estabelecer e confirmar as categorias que levantamos na leitura das respostas dos participantes, processamos as respostas no software gratuito IRAMUTEQ (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (Ratinaud, 2009; Marchand & Ratinaud, 2011).

O IRAMUTEQ, segundo Camargo e Justo (2013) realiza uma análise estatística das palavras com base na quantidade de vezes em que são citadas, evidenciando as conexões entre elas. Uma dessas análises é a “árvore máxima de palavras”, por meio da qual o programa revela o agrupamento dos vocábulos de acordo com a conexidade ou força de ligação entre eles. No item da análise dos dados, apresentamos a árvore máxima sobre os direitos humanos na escola (Figura 1) e a analisamos em relação aos dados obtidos pela análise de Conteúdo.

Na Tabela 1 apresentamos os traços identitários dos 59 participantes em relação

² Essa questão é um recorte do instrumento usado pelo projeto “Educação em Direitos Humanos na formação e atuação do professor na escola de qualidade social: percepções juvenis e implicações curriculares”, do grupo de pesquisa: “Políticas Públicas e Formação de Professores” da PUCPR.

à idade, sexo e etnia, das duas escolas tratadas aqui como escolas A e B.

Tabela 1 - Caracterização dos estudantes envolvidos na pesquisa

TOTAL SUJEITOS		2º ANO	3º ANO
	59	31	28
Sexo	Feminino	11	10
	Masculino	20	18
Cor	Branco	20	9
	Negro	2	3
	Pardo	8	13
	Amarelo	-	2
	não declarado	1	1
Idade	abaixo 15 anos	-	-
	15 a 18 anos	29	26
	19 a 21 anos	2	2
	22 a 24 anos	-	-

Fonte: Os autores, com base nos dados da pesquisa.

Representações Sociais dos Estudantes sobre Direitos Humanos na Escola

Para análise e interpretação das respostas dos estudantes sobre os direitos humanos na escola, fundamentamo-nos na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici. Concebida na década de 1960, a TRS foi aprofundada pelos sucessores do autor, que geraram novas abordagens³ para o seu estudo. Entre essas, optamos pela processual desenvolvida por Denise Jodelet, porquanto nos parece mais congênere à grande teoria proposta por Moscovici, razão essa que tem levado alguns estudiosos a afirmarem que essa abordagem a problemas psicossociais foi “[...] proposta por Serge Moscovici e aperfeiçoada por Denise Jodelet” (Sousa, Villas Bôas & Novaes, 2014, p. 841).

O estudo das representações sociais situa-se no campo da psicologia social, sendo que sua base epistemológica tem contribuído para outras áreas do conhecimento, como a da educação. Afinal, como advertem Wachelke e Camargo (2007, p. 380), o contributo da TRS consiste em “[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles”. Ademais, “[...] por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos

³ Além da abordagem processual de Moscovici e Jodelet, há: a abordagem societal de Willem Doise, a dialógica de Ivana Marková e a abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric.



essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 20-21).

Mas, afinal o que se entende por representação social? Embora não seja uma tarefa fácil sua conceituação, apropriamo-nos da explicação do próprio Moscovici (1978, p. 26): “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Assim, a representação social pode ser entendida como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

A formulação de uma representação social envolve, essencialmente, um sujeito e um objeto que seja passível de representação (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001). No caso da nossa pesquisa, os sujeitos são estudantes do Ensino Médio noturno e o objeto por eles representado: os direitos humanos na escola. Para poderem expressar como representam tal objeto, as respostas dos participantes informam quais conexões são mais fortes e o explicam, face às vivências dos grupos que fazem parte. Conforme indica Moscovici (2011) a representação elaborada pelo indivíduo está imbuída da “coletividade” que permeia os espaços sociais dos quais ele é partícipe.

Por conseguinte, as representações sociais são “[...] organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos” (Moscovici, 1978, p. 67). Assim, para dizer a outrem como percebemos um objeto ou fenômeno, buscamos expressar o sentido que a ele atribuímos, devido às nossas experiências compartilhadas, à nossa própria história, uma vez que o social que nos caracteriza como ser individual, inscreve-se na rede de significações e relações dos grupos de nosso pretenciamento. As palavras de Jovchelovitch (2013, p. 67), “Quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas *construções particulares da realidade social*” (Grifos da autora), sintetizam nosso entendimento acerca da natureza das representações sociais.

Com o objetivo de identificar os processos de construção das representações sociais dos estudantes do Ensino Médio noturno sobre os direitos humanos, optamos pela abordagem processual. Pois, essa abordagem “[...] procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas

condições sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (Maia, Alves-Mazzotti & Magalhães, 2010, p. 5).

Após leitura dos dados produzidos pelas respostas dos estudantes à questão: “O que você entende por Direitos Humanos na escola?” foi possível estabelecer uma categoria e três subcategorias (Quadro 1).

Quadro 1 – Categoria e subcategorias das representações de Direitos Humanos na Escola

CATEGORIA	- EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: relações no interior da escola.
SUBCATEGORIA	- direito ao respeito.
	- direito à liberdade de expressão.
	- direito a igualdade Nessa categoria as relações no espaço/tempo escolar exigem que sejam observados os princípios dos Direitos Humanos.

Fonte: Os autores, com base nos dados da pesquisa.

A partir da categoria “Educação e justiça social” podemos dizer que as respostas dos estudantes participantes percebem que as relações no espaço/tempo escolar exigem a observância de princípios dos Direitos Humanos, como o de respeito, de liberdade de expressão e à igualdade.

Os Direitos Humanos na escola são contemplados quando esta instituição estabelece ações que no cotidiano escolar são avaliadas como justas e integradoras. Pelos depoimentos dos estudantes, fica evidente serem as práticas educativas instâncias de formação humana integral e imprescindível o atendimento a necessidades, tais como: infraestrutura física adequada, fornecimento de boa alimentação, material didático com qualidade e quantidade que atendam as propostas dos professores para que haja aprendizagem dos conteúdos. Uma vez que, ao falar do papel da RS no sistema escolar, Jodelet (2007, p. 16) explicita que a produção de representações no campo da educação resulta de uma “situação de simbiose social”, expressão usada por Schaff (1960), para explicitar que as representações estão imbricadas em um contexto social e institucional que definem a escola como espaço de formação do cidadão, do próprio professor, com os recursos que têm disponíveis, por exemplo.

Sobre esses aspectos, o estudante 17 destaca que “*direitos humanos na escola quer dizer que o aluno ou professor podem estudar em uma escola limpa, com livros*”



de qualidade, com ginásios que não estejam caindo na cabeça dos alunos, banheiros limpos, isso é direitos humanos nas escolas". Já, o estudante 55 complementa ser necessário o *"direito de podermos ter uma boa alimentação, uma boa educação, um ambiente com meios para determinadas atividades, etc."*, e, no mesmo sentido, o estudante 40 afirma que seria *"direito de ter uma educação adequada"*.

Não é suficiente propiciar acesso à escola, é preciso que sejam propiciadas condições mínimas de permanência para que assim seja atendido o estabelecido no art. 8.º da Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao definir "[...] *garantia de padrão de qualidade*, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso [...]" (grifo nosso).

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 7, as estratégias 7.18 e 7.20 dizem respeito a ações e condições para a educação básica:

"7.18 - assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

[...]

7.20 - prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet". (Brasil, 2014)

Entretanto, os textos de política educacional brasileira, segundo Pereira e Pereira (2008, p. 26) têm "[...] conduzido à crescente tendência de se identificar semanticamente mínimo com básico e de equipará-los no plano político-decisório, o que constitui uma temeridade", apesar de serem expressões que "[...] guardam diferenças marcantes do ponto de vista conceitual e político-estratégico": Por ser o espaço/tempo em que estudante e professor estão na escola é fundamental lembrar que esse campo está sujeito às mudanças políticas, como destacam Shiroma,



Campos e Garcia (2005, p. 436) apoiadas em Ball⁴ (1994, p. 16), uma vez que é “crucial reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse”.

Nesse contexto, alguns depoimentos dos estudantes salientam “respeito” como um dos aspectos que conduzem à justiça social por exemplo, o estudante 4 no que diz “os alunos devem ter o respeito dos professores quando os alunos o derem aos professores e aos colegas na escola, em tudo é a questão do respeito ao próximo”; O estudante 9 sintetiza os Direitos Humanos na escola como “[...] nada mais é do que respeitar os professores, funcionários e alunos no convívio escolar”. Para o estudante 20 esses direitos incluem “respeitar as leis da escola, respeitar os professores, mas ao mesmo tempo receber respeito”, enquanto que o participante 24 indica que para ele o exercício de Direitos Humanos na escola decorre do “respeito, professor ao aluno e vice-versa”.

Ao falarmos de estudantes do Ensino Médio noturno, referimos ao que Abramo (1997, p. 43) alude a “[...] juventudes, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição” de camadas sociais antes excluídas, as quais demandam novas formas de incentivo à participação e de socialização e, que hoje, ocupam por direito o espaço escolar. Por isso, urge que nesse espaço sejam repensadas e efetivadas ações que possam responder aos desafios próprios a esses grupos. O que implica dizer que, além das questões de acesso e permanência, há também a necessidade de criar espaços que promovam e estabeleçam diálogo com suas realidades.

Portanto, conhecer as representações sociais de estudantes sobre Direitos Humanos na escola pode contribuir para a efetivação de novas propostas educativas, pois, como afirma Moscovici (1978, p. 49), “a representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar”.

Nas análises, detectamos uma juventude que entende Direitos Humanos na

⁴ Shiroma, Campos e Garcia (2005) discutem a concepção de política, com base na obra de Stephen J. BALL. *Education reform. A critical and post-structural approach*, publicada em Buckingham pela Open University Press, em 1994.



escola como o direito garantido de falar e de ser ouvido, de não ter sua voz silenciada. Nesse sentido, para o estudante 18 “*é o direito de nos expressarmos dando minha percepção sobre um determinado assunto, mas também respeitar as ideias dos colegas*”, em parte reforçado no recorte do depoimento do estudante 50 o “*direito de falar o que pensa*”.

É indiscutível que esses estudantes esperam fazer parte de todas as instâncias da escola, como bem disse o estudante número 5 “*assim como os professores, os alunos também podem dar opiniões na melhoria da escola e das aulas, no meu ver, todos podem contribuir com opiniões e ideias novas*”.

Os depoimentos dos alunos participantes, também, enfatizam a de respeito ao direito a igualdade, nossa última subcategoria (direito à igualdade).

Nesse encaminhamento, ao abordarmos a questão dos Direitos Humanos na escola, os depoimentos dos participantes indicam essa preocupação, como se observa no trecho “*todos serem tratados igualmente*” (estudante 19). Esse aspecto também fica evidente nas falas de outros participantes, como por exemplo “*que todos têm o direito as mesmas coisas na escola, sem ser diferente uns dos outros*” (estudante 11), e “*entendo que [...] os direitos humanos na escola todos os alunos têm seus direitos próprios; porque em questão de cor, raça, etc., eu acho que não faz o seu caráter e também não faz ninguém melhor que ninguém*” (estudante 14)..

Nesse sentido, há que se evidencie que “*diferença social*” não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade, pois

“O direito à diferença, [...] é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição”.
(Benevides, 2007, p. 340)

Como já dito, é pelas e com as representações sociais que o sujeito se constrói, se expressa e se posiciona no mundo. Nesse sentido, as representações sociais sobre os Direitos Humanos na escola como expressas nas respostas dos estudantes a situações como as desta pesquisa podem contribuir para que essa instituição proponha práticas educativas voltadas aos interesses e necessidades de sua comunidade escolar.

Das falas dos participantes sobre Direitos Humanos na escola podem advir ações para que a escola concretize espaços/tempos dirigidos à construção da igualdade. A tensão entre igualdade e diferença, a luta pela igualdade, desponta nas respostas de vários participantes. Para eles, as diferenças de sexo, cor não devem limitar o direito de todos à igualdade de direitos, de ensino, de conhecimento, de participação.

Análise de Similitude: Conexidade entre Representações Sociais e Direitos Humanos na Escola

A técnica de análise de similitude foi sistematizada na área de representações sociais por Claude Flament (1986), Degenne e Vergè (1973), nos anos de 1970. Uma árvore máxima, construída a partir da análise de similitude pode ser construída com auxílio do *software* IRAMUTEQ, pela qual por meio de um grafo se visualiza a força de ligação entre as palavras de um *corpus* textual.

As relações de força entre os elementos textuais dos depoimentos analisados, sustentadas nas proposições sobre análise de similitude de Roussiau (2002), apontaram na Figura 1 que a relação mais forte se verifica entre *direito* e *aluno* (.14), *direito* e *escola* (.14), seguidas pela de *aluno* e *professor* (.9).

Ao compararmos a árvore de similitude com a categoria levantada pela análise de conteúdo (Educação e Justiça Social) e suas respectivas subcategorias (direito ao respeito; direito à liberdade de expressão e direito à igualdade) observamos nas representações dos estudantes desta pesquisa o indicativo da escola compreendida como lócus privilegiado de efetivação dos Direitos Humanos, constituindo-se por isso em um espaço/tempo para efetivação da justiça social. A esse respeito, Estêvão (2015, p. 75), enfatiza: “[...] é preciso reconhecer, de modo mais radical, o fato de, que, sem educação, muitos dos direitos humanos não se concretizariam [...]”. Além do mais, “[...] a *educação* é um dos lugares naturais de *aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos*; por outras palavras, é uma arena de direitos, com direitos e para direitos. Ela é, de modo mais radical, um outro nome da justiça” (Estêvão, 2015, p. 53 - Grifos do autor).

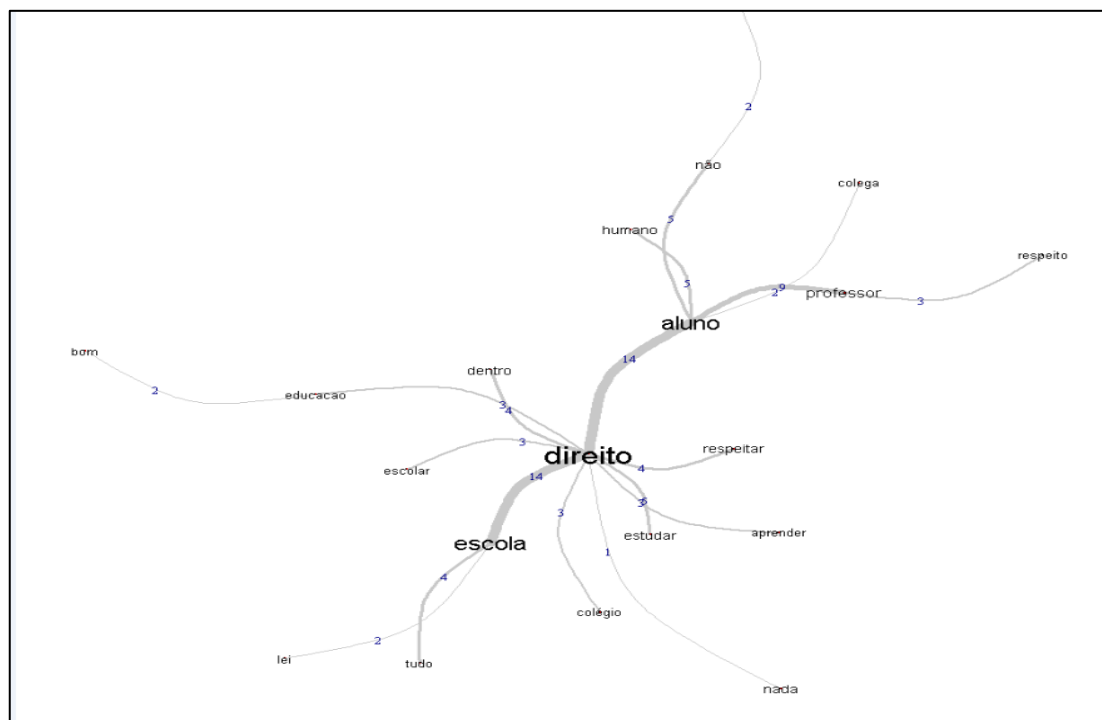


Figura 1 - Força das relações entre os elementos textuais sobre Direitos Humanos na escola dos estudantes de Ensino Médio – Noturno desta pesquisa. Fonte: Os autores, 2018, com o apoio do *software* IRAMUTEC (2009).

Embora concordemos com Estêvão (2015) em perceber a escola como um lugar de efetivação e consolidação de direitos, essa não é a compreensão expressa nas falas dos estudantes. Estas são plurais quanto às reivindicações para a efetivação de uma educação com o mínimo de qualidade (infraestrutura física adequada, alimentação, material didático), indicando-nos que, escola e educação podem expressar ou se opor a forças contrárias, isto é, às conservadoras, responsáveis pela não efetivação de direitos, forças essas que sobrevivem ainda na história social brasileira, ou aquelas que buscam a superação dessa característica, desenhando uma escola como lugar de emancipação.

Um dos aspectos que os estudantes expressam em seus depoimentos é o de que a escola deve ocupar o status de “vir a ser”, um lugar de efetivação real de direitos. Para tanto, consideramos fundamentais indicadores, como os arrolados nas subcategorias: direito ao respeito, liberdade de expressão e igualdade. Sob esse ângulo, a árvore de similitude é reveladora quando um de seus ramos relaciona “direito” e “aluno” (.14). Entre os sujeitos, esse é o que aglutina e por onde perpassam as demais forças entre “direito” e os demais atores citados nos depoimentos acerca

dos direitos na escola (professor e colegas) conforme indica a Figura 1.

A leitura dessa árvore permite observar, ainda, que a relação entre “aluno” e “professor” e com “colega” exemplifica uma das subcategorias propostas, qual seja a do “direito ao respeito”, formas de nos dizerem a necessidade e importância do respeito mútuo na escola para os demais direitos.

Considerando as conexões e ramos das palavras evidenciadas pela árvore de similitude (Figura 1), inferimos que os sujeitos principais de direitos no espaço escolar, de acordo com as representações dos estudantes, são: aluno e professor sendo a escola locus privilegiado para a efetivação de direitos.

Ao analisarmos essas representações com o auxílio da análise de conteúdo, da árvore de similitude (Figura 1), depreendemos que, possivelmente, as representações sociais dos estudantes desta pesquisa sobre Direitos Humanos na escola estejam ancoradas na reivindicação por justiça social na escola, e se objetivam fortemente na imagem das relações entre aluno e professor, como protagonistas dessa conquista nesse espaço/tempo.

Para Refletir...

Concluimos, com as reflexões orientadas a partir da interpretação e análise dos dados, quanto à importância do respeito às múltiplas formas de exercício de direitos para a efetivação de uma educação escolar na qual esse exercício seja efetivo. Três pontos principais se evidenciaram em seus depoimentos:

- a) o direito ao respeito: o qual, por um lado pode indicar sua relevância para os participantes e por outro assinalar que esses não se sentem respeitados na escola. Isso implica em dizer que um dos grandes desafios que a escola enfrenta na atualidade, é a de criar um ambiente que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se pautem pelo respeito, solidariedade e paz.
- b) o direito à liberdade de expressão: Se durante muito tempo, os jovens foram objeto dos discursos dos outros, tutelados, silenciados; na atualidade há que se dar voz a eles, como nesta pesquisa. Os dados indicam a ciência e as reivindicações dos estudantes quanto ao direito de expressarem livremente suas opiniões, poderem compartilhar suas ideias, participar, influir, tomar parte para a solução das questões que diretamente afetam suas vidas, em



fim, de serem protagonistas de suas histórias.

- c) o direito a igualdade: no que reconhecem que cada ser humano tem o direito de desfrutar do direito de igualdade, sem distinção de qualquer espécie.

Estes pontos que ressaltamos, apoiados nos depoimentos dos estudantes, convergem para uma questão que nos resta e para a qual convidamos todos para responder: em que medida esses discursos (teóricos ou não), no que são divulgados e por vezes legitimados, passam a ancorar as representações sociais de populações, até há pouco ignoradas e silenciadas quanto a seus direitos como seres humanos? Aposta a essa problemática, de que adiantam políticas nacionais e internacionais, como as enumeradas em nosso país (Quadro 1), se cenários decorrentes de políticas econômicas limitam as condições de dignidade da maioria de nossa população?

O convite acima expressa nossa convicção de que, em situações formais e informais de relação, só se tecem fios sociais dignos para o ser humano, quando a solidariedade e respeito ao outro se fazem presentes. Valem, para reforçar essa nossa disposição e a urgência de soluções para o cenário atual brasileiro, as palavras de Estêvão (2015, p. 15):

"[...] o tempo atual apresenta-se [...] como um tempo de grande vulnerabilidade social em que noções como: precariedade e desemprego, individualização das relações sociais, desigualdades, pobreza, insegurança, incerteza, desregulação, fragilização dos laços comunitários, feminização e juvenilização da pobreza, desqualificação e atomização social...demarcam um campo semântico claro de inquietações profundas. Apontando para múltiplas formas de como muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição. De dessocialização que os vulnerabiliza como seres humanos detentores legítimos de direitos"

Com o intuito de subsidiar pesquisas e estudos sobre Direitos Humanos, bem como intervenções que visem o aprimoramento do trabalho desses direitos na escola, a opção por produzir e analisar os dados assente na Teoria das Representações Sociais demonstrou ser adequada a nosso propósito na medida em que esta oportuniza "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (Wachelke & Camargo, 2007, p. 380), bem como nas políticas, uma vez que suas regulações têm produzido e induzido a crença de parte da responsabilidade da Educação ser a de contribuir para a solução dos "[...] problemas socioeconômicos" (Evangelista & Triches, 2014, p. 49), contribuindo assim para que no campo da Educação, nomeadamente nas escolas confluem disputas entre classes sociais e

culturas.

Referências Bibliográficas

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 25-36.
- Adorno, S. (2010). História e desventura: o 3º Programa Nacional de direitos humanos. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, 86, 5-20.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista múltiplas leituras*. São Paulo, 1 (1), 18-43.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benevides, M. V. (2000). *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000.
- Benevides, M. V. (2007). Direitos humanos: desafios para o século XXI. In R. M. G. Silveira, et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 335-350). João Pessoa: Editora Universitária.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Candau, V. M. F. (2007). Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In R. M. G. Silveira, et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399-412.). João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco.
- Candau, V. M. F., & Sacavino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Revista Educação*, 36(1), p. 59-66.
- Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. (1993). Declaração e Programa de Ação adaptado. Viena, 14 -25 de junho.
- Constituição da República Federativa do Brasil -1988*. (2009). 43. ed. São Paulo: Saraiva. (Col. Saraiva Legislação).
- Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004): lições para a vida. Recuperado em 15 ago 2018 de http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf.
- Degenne, A., & Vergés, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue*



Française de Sociologie, XIV, 471-512.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Recuperado em 15 maio 2018 de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>.

Estevão, C. V. (2015). Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como direito na era dos mercados. In A. M. Eyng. (org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo* (pp. 13-28), Curitiba: CRV.

Evangelista, O. & Triches, J. (2014). Professor: a profissão que pode mudar um país? In O. Evangelista, O. *O que revelam os slogans na política educacional* (pp. 47-82). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Flament, C. (1986). *L'analyse de similitude: Une technique pour les recherches sur les représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.

Jodelet, D. (2001). As representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet. (Org.). *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In L. Pardal *et al.* *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias* (p. 11-26). Aveiro: Editora Universidade de Aveiro.

Jovchelovitch, S. (2013). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. P. Guareschi, & S. Jovchelovitch. (Orgs.). *Textos em representações sociais* (pp. 53-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

Koerner, A. (2011). A cidadania e o artigo 5º da constituição de 1988. In F. Schilling. (Org.) *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas* (pp. 65 – 87). São Paulo: Cortez.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. Recuperado em 30 de abril de 2018, de <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Recuperado em 30 de abril de 2018, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.



- Machado, L. M., & Oliveira, R. P. (2001). Direito à educação e legislação de ensino. In L. C. Wittmann, & R. V. Gracindo. (Org.) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997* (pp. 31-41) Brasília, DF: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE.
- Maia, H., Alves-Mazzotti, A. J., & Magalhães, E. M. M. Representações sociais do trabalho docente: significados atribuídos à dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. In *Anais do VII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e sociabilidade*. 24 a 28 de maio de 2010. Rede de Estudos do Trabalho/UNESP.
- Marchand, P., & Ratinaud, P. (2011). *Analyse de Similitude Appliquée Aux Corpus Textuels: Les Primaires Socialistes pour l'élection Présidentielle Française (septembre-octobre 2011)*.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. RJ: Vozes.
- Pereira, P. & Pereira, A. (2008). *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Piovesan, F. (2015). *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Saraiva.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Recuperado em 30 de abril de 2018, de <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>.
- Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: interface de r pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software]*, Recuperado em 10 de abril de 2014, de <<http://www.iramuteq.org>>.
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48. Recuperado em 30 de abril de 2018, de < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.
- Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Recuperado em 30 de abril de 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf .



- Roussiau, N. (2002). Similitud analysis: a methodology for studying the structure of social representations. *European Review of Applied Psychology*, 52 (3-4), 293-304.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F. & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, 23, (2), 427-446.
- Silva, A. M. M., & Tavares, C. (2012). *A formação cidadã no ensino médio*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, C. P., Villas Bôas, L. P. S., & Novaes, A. O. (2014). Contribuições dos estudos em representações sociais para compreensão do trabalho docente. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade. (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 830-869). Brasília, DF: Technopolitik Editora.
- Tavares, Z. M. N. (2007). Introdução. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos. In R. M. G. Silveira et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 15-25). João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco.
- Viola, S. E. A., & Pires, T. V. (2012). O Movimento de direitos humanos e a produção da democracia. In T. S. Antonelli, M. Brado, M., & M. Reis. (Orgs.). *Educação, direitos humanos e exclusão social* (pp. 23-36.). Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Viola, S. E. A. (2007). Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In R. M. G. Silveira et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 119 – 134). João Pessoa: Editora Universitária.
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (3).