

VIVÊNCIAS DAS ORGANIZAÇÕES

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM BALANÇO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: A BALANCE ABOUT TEACHER'S FORMATION

José Sérgio F. de CARVALHO¹

O objetivo deste artigo é apresentar de forma sintética os princípios, atividades e reflexões resultantes das experiências mais significativas do Projeto Direitos Humanos nas Escolas. Trata-se de uma iniciativa, cujo início remonta a janeiro de 2001, e que congrega a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Cátedra USP/ UNESCO de Educação para a Paz, Tolerância, Direitos Humanos e Democracia, contando ainda com a parceria de órgãos públicos, como as coordenadorias de educação das subprefeituras de São Miguel e do Butantã. As experiências realizadas não permitem, dada a natureza da proposta, generalizações teóricas, mas autorizam a apresentação de algumas “conclusões” acerca da viabilidade – e da pertinência – de certas perspectivas gerais para a organização de políticas públicas de formação de professores.

Dentre os princípios que nortearam nossas ações ao longo deste período há pelo menos dois que podemos considerar como bases invariantes do trabalho: a convicção de que a ampliação do caráter democrático de uma sociedade depende de uma cultura de respeito e promoção de condutas guiadas pelos valores e objetivos positivados nos direitos humanos e a idéia de que a melhoria da ação educativa escolar na consecução desse objetivo depende da promoção de ações institucionais guiadas por valores.

Tais convicções, embora singelas em sua formulação, são polêmicas em seus fundamentos e exigem rupturas culturais significativas, seja para a adesão aos valores, seja para a operacionalização de práticas neles inspiradas. A rejeição sumária à

¹ Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil.

noção da existência de direitos extensivos a qualquer ser humano é notória em nossa sociedade. A identificação imediata deste rol de direitos com a noção simplista de “proteção aos bandidos” (que por sua “falha moral” não deveriam ser portadores de direitos) é tão corrente que seria ocioso determo-nos em sua apresentação e nas possíveis causas desse fenômeno. Vale a pena, contudo, se debruçar sobre algumas de suas conseqüências no plano educativo.

Um dos resultados mais nefastos da disseminação dessa forma de se conceber e representar a luta pelos direitos humanos é o obscurecimento de seu papel na constituição das democracias modernas. Isto porque estas – em contraste com as antigas – nascem de forma solidária e mesmo como decorrência da afirmação de direitos (civis, políticos e sociais) capazes de impor, por um lado, controle e limites à ação do Estado e, por outro, obrigá-lo a promover políticas públicas de efetivação de direitos sociais. Ora, não é raro que se estime o grau de democracia de uma sociedade a partir da observância desses direitos de liberdade e de acesso igualitário a bens sociais e não simplesmente pela presença de mecanismos de representação política (daí porque se estime, mesmo sem a clara noção de critérios, que uma sociedade como a holandesa, por exemplo, seja mais democrática do que a brasileira).

Dessa forma, uma concepção de democracia que a abstraia da luta pelos direitos humanos acaba por reduzir o fenômeno democrático à mera existência de mecanismos procedimentais de representação política ou mesmo a uma vaga idéia de escolha da maioria. No entanto, a superação dessa noção, até certo ponto primária, é tão difícil como fundamental se desejarmos ter nos valores da democracia o princípio fundamental de uma educação voltada para a construção de um modo de vida que tenha na cidadania democrática ativa e na busca pela igualdade seus objetivos maiores.

A essa dificuldade no plano conceitual acresce-se o fato de que a ação que propomos não se reduz simplesmente a veiculação de um conjunto de concepções teóricas, mas almeja ainda e, sobretudo, um compromisso prático a ser traduzido em ações educativas. Nessa perspectiva, trata-se de procurar fomentar práticas que induzam a um modo de vida tido como valoroso, ou seja, de se buscar formas de viabilização de práticas educativas que resultem no ensino não de meras informações ou conceitos, mas de condutas guiadas por ideais valorativos. Assim, as concepções de educação, sociedade, democracia e direitos humanos com as quais trabalhamos têm, simultaneamente

um papel teórico – de natureza filosófica, histórica e até descritiva – e um conteúdo programático, uma vez que aspiram veicular um programa de ação.

Surge, daí, uma terceira fonte de problemas, já que o necessário caráter programático² desse esforço formativo que empreendemos gera expectativas irrealizáveis de apresentação de métodos ou técnicas educacionais que – em maior ou menor grau – garantam o êxito da ação educativa. Não raramente as aflições e expectativas dos professores se concentram na urgência da solução de problemas bastante concretos e complexos, por vezes sequer solucionáveis no âmbito da ação escolar, mas cujos efeitos, seguramente, repercutem de forma profunda no seu trabalho cotidiano.

A outra convicção norteadora – que vincula a melhoria do ensino a uma ação institucional e não a uma simples “reciclagem” individual de concepções ou técnicas de ensino – tem hoje uma aceitação relativamente ampla no plano retórico, mas ainda carece de experiências que possam orientar os esforços de formação continuada de professores. Ela parte do pressuposto que o maior ou menor êxito educativo de uma instituição não depende simplesmente de qualidades individuais de seus membros, mas de características da cultura institucional³. Daí porque, desde seu início, o Projeto Direitos Humanos nas Escolas procurou formas de intervenção na organização escolar e não simplesmente a difusão de conceitos e valores a professores isoladamente considerados.

A primeira forma pela qual buscamos intervir na formação de professores a partir desses ideais foi por meio da participação em reuniões semanais de professores em duas escolas públicas de Osasco cujos perfis eram considerados diametralmente opostos pela Diretoria Regional de Ensino. A presença semanal de monitores do Projeto nessas escolas foi fundamental para traçarmos um quadro das necessidades formativas e dos limites da atuação nesse contexto. Bastaram alguns

² Scheffler, em sua obra *A linguagem da Educação* (1968), destaca que as definições programáticas não têm como objetivo a simples elucidação de um significado corrente e de uso comum. Ao contrário, seu uso sempre está ligado à veiculação de um ideal prático, visando alterar um curso de ação. Assim, num discurso programático, a definição de educação, por exemplo, mais do que elucidar um significado do termo, procura veicular valores e um programa de ação a ele relacionado.

³ A primeira formulação dessa idéia aparece num importante artigo do Professor José Mário P. Azanha (1995, p. 204): “A questão da qualidade de ensino é, pois institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino.

meses de trabalho contínuo para ficar patente a sensação de que entre o discurso de uma educação inclusiva e democrática, repetido como uma lição bem decorada, e as práticas escolares e concepções acerca dos objetivos públicos da educação havia um fosso cuja magnitude chegava a nos desanimar. Por outro lado, não éramos coordenadores pedagógicos, nem membros da Secretaria da Educação. Criavam-se, assim, situações bastante ambíguas: esperava-se do Projeto soluções práticas imediatas, mas se lhe negava autoridade para ação; percebíamos os limites de ações pontuais (como as oficinas em Direitos Humanos ⁴), que agradavam, mas não passavam da incorporação mecânica de técnicas destituídas dos valores que as animavam,

Foi a partir desses impasses que passamos a idealizar e realizar os cursos de formação de professores voltados para a reflexão e a troca de experiências em educação, democracia e direitos humanos. Dessa forma, pensávamos, poderíamos aliar uma formação teórica e conceitual à discussão de possíveis formas de intervenção prática concebidas pelos professores e não pelos membros do Projeto. A idéia central foi a de construirmos um relativo consenso teórico e valorativo, incentivando, contudo, a proposição de medidas concretas que se coadunassem com os problemas específicos e que resultassem no respeito à autonomia didática das escolas. Dessa forma a unidade não residiria numa metodologia de trabalho – ou seja, no âmbito técnico – mas nos valores que deveriam nortear as diferentes soluções práticas, ou seja no âmbito ético.

De início foram organizadas palestras isoladas sobre temas considerados relevantes: Família e Escola, Mídia e Educação, Violência Social e a Instituição Escolar, sempre seguidas de debates nas reuniões pedagógicas. Dessa primeira experiência surgiu a necessidade de um trabalho mais sistemático, que juntasse vários professores de uma mesma escola e que lhes oferecesse a oportunidade de um curso integrado, com módulos teóricos, textos para leitura e ocasiões em que se agrupassem escolas para a discussão de encaminhamentos práticos.

Essa experiência, patrocinada e certificada pela Comissão de Cultura e Extensão da FEUSP, trouxe pelo menos duas importantes inovações: a vinculação institucional mais marcante do programa de formação de professores (já que se tratava de uma iniciativa que

⁴ As *Oficinas em Direitos Humanos* foram organizadas pelo projeto e levavam aos alunos das escolas públicas propostas de trabalhos pontuais sobre os mais variados temas: exclusão social, saúde, moradia etc. Elas foram concebidas e realizadas por alunos dos cursos de licenciatura da USP e supervisionadas pela equipe do projeto.

congregava a universidade com um grupo de escolas) e a abertura para um trabalho conjunto não mais com escolas isoladas, mas com um órgão administrativo regional: os Núcleos de Ação Educativa (NAEs – hoje Coordenadorias de Ensino das Subprefeituras) da Secretaria Municipal de Educação. Trouxe ainda uma ampliação organizada do programa: em 2002 atendemos 180 professores em 2003 atendemos 350 professores de 37 escolas das coordenadorias de São Miguel e do Itaim Paulista e, em 2004, 400 professores de 27 escolas da coordenadoria do Butantã, o que representa uma maior concentração institucional. A partir de então o programa de formação de professores a outros municípios, como Embu das Artes e Suzano.

Passamos a organizar os cursos em parceria com o Poder Público Municipal local, de forma que a programação de palestras, a forma de organização (inscrição por escola, palestras gerais, grupos de estudo, difusão da unidade e participação em reuniões pedagógicas), a duração (oito meses, uma a duas atividades por semana), os efeitos para a progressão na carreira e a avaliação tornassem-se objeto de deliberação comum. É evidente que uma parceria dessa natureza não se faz sem conflitos. Em que pese uma ampla gama de interesses comuns, a perspectiva da universidade nem sempre coincide – nem deveria – com a da administração pública.

Foi lenta, embora profícua, a progressiva consciência de que o esforço comum entre a administração e a universidade pública não precisa submeter-se a uma relação de “prestação de serviços” encomendados nem tampouco a um campo de aplicação de idéias isoladamente concebidas. Ao contrário, na medida em que certas divergências afloravam, ficava mais claro que a independência dessas duas instâncias mais do que possível, é desejável. A identificação imediata entre o Projeto Direitos Humanos nas Escolas e a administração levou alguns professores e escolas, inicialmente, a uma atitude de receio, por vezes até de suspeita, o que prejudica sobremaneira um trabalho que se propõe a debater concepções e práticas educativas relacionando-as a temas controversos, como liberdade assistida, arranjos familiares ou progressão continuada e democratização do acesso e permanência na escola.

Assim, conjugar a liberdade crítica que deve caracterizar a perspectiva da universidade com os propósitos programáticos (legítimos, é evidente) de uma administração não foi uma tarefa simples. Esse difícil – e precário – equilíbrio ocupou, por vezes, um lugar de destaque nas reuniões periódicas do Projeto com as coordenações locais

de educação do município. Mas seu exercício contínuo parece-nos um dos pontos fundamentais para o êxito de políticas públicas que visem integrar a universidade a setores da administração. No caso da educação em particular, a integração entre escolas e universidade tem sido dificultada sobremaneira pela ausência de clareza sobre as possibilidades de enriquecimento mútuo advindo da diversidade de propósitos e mesmo dos conflitos entre essas diferentes instituições.

Por um lado, as demandas imediatas de solução de problemas urgentes, por parte da rede de escolas públicas, têm incentivado pesquisas e ações cujos resultados, paradoxalmente, são de escassa relevância prática⁵. Por outro lado, poucas vezes os esforços teóricos mais abrangentes de pesquisadores universitários parecem ter relevância para os professores. Um dos resultados mais promissores deste contato sistemático entre setores da rede pública e pesquisadores universitários foi, a nosso ver, a possibilidade de um confronto direto destes com as questões que mobilizam os professores. É evidente que esse contato não garante a relevância de resultados teóricos ou práticos, mas propicia a abertura de espaço para uma política pública que promova uma fecundação mútua entre essas duas pontas do processo educativo.

Nesse sentido, um dos mais relevantes resultados deste trabalho é a publicação do conjunto de palestras e de alguns debates ocorridos ao longo dos processos de formação. O livro *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*, de 2004, teve como preocupação levar, de forma acessível, o ponto de vista de intelectuais renomados sobre questões candentes da relação entre democracia, direitos humanos e educação. A ele acresce-se um documentário cinematográfico *Escola Pública. Sente e escuta*⁶, abordando temas e focalizando cenas dos cursos de formação, dos grupos de estudo e das reuniões pedagógicas. Nossa expectativa é que, na continuidade dos trabalhos – já em curso junto à coordenadoria de ensino do Butantã – esses materiais possam ser distribuídos como apoio às escolas participantes, de forma que mesmo os professores que não tomam parte direta no curso possam se envolver com a temática apresentada a seus colegas.

⁵ A esse respeito, destaca Azanha (1995, p. 21) que “[...] a ênfase da pesquisa educacional na direção daquilo que se supõe sejam ‘problemas práticos’ acabou por ser a rarefação de significativos esforços teóricos que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional empírica. Paradoxalmente, parece que o efeito do ‘praticismo’ é a penúria de resultados práticos”.

⁶ O documentário foi dirigido por Edu Abad e produzido por Ana Porto Pato, da Corte Seco-Produções

Por último, as avaliações dos trabalhos sugeriram certas inovações para sua continuidade. Ficou patente, ao longo das discussões, que a apreensão da perspectiva de uma educação vinculada à democracia e aos direitos humanos pode e deve advir não só da exposição direta dos professores aos conceitos e teorias diretamente ligados às problemáticas debatidas. A formação cultural em seu sentido mais amplo deve ser igualmente objeto de preocupação. Daí a iniciativa de os debates conceituais a serem sempre precedidos por uma atividade cultural a eles relacionados (filmes, peças teatrais e excertos literários) Assim precedendo a discussão conceitual sobre Direitos Humanos houve a apresentação e discussão da peça *Antígona*, a apresentação do filme *A língua das Mariposas* precedeu a discussão sobre a autoridade docente, buscando sempre sensibilizar os professores para a temática a ser abordada.

Esse procedimento mostrou-se bastante mobilizador. Ademais é um recurso por meio do qual a educação aproxima-se das produções culturais tradicionais ou contemporâneas e pode ser um exemplo, para o professor, da necessidade de um diálogo amplo entre a ação escolar e esses aspectos da cultura que raramente integram o currículo, como filmes, canções e peças teatrais,

O trabalho nos cursos de formação, embora crescentemente prioritário, não foi o único campo de atuação do Projeto.

Outra atividade na qual concentramos nossos esforços foi a de levar obras cinematográficas nacionais a alunos e pais das escolas com as quais trabalhamos e, a partir da projeção, organizar trabalhos e discussões temáticas sobre assuntos ligados às preocupações do projeto.

Nossa primeira experiência nessa área nasceu de uma preocupação generalizada dos professores em relação ao consumo de drogas por parte de seus alunos. A sugestão inicial de parte do corpo docente das escolas ligadas ao projeto era a de organizarmos palestras sobre o assunto a fim de elucidar os jovens acerca dos problemas ligados ao uso e ao comércio de drogas ilícitas, ambos tidos como alarmantes. Ponderamos, contudo, que a simples exposição verbal a certas informações tem se mostrado insuficiente ou mesmo inócua no que diz respeito à compreensão desses problemas ou à prevenção de seu uso eventual ou contínuo. Sugerimos, então, a sua abordagem por meio da apresentação, para alunos do segundo ano do Ensino Médio, do filme *Bicho de Sete Cabeças*, uma produção nacional que aborda os conflitos entre pai e filho a partir da internação deste, motivada pelo uso de drogas.

Não queríamos, no entanto, que a projeção do filme fosse simplesmente um evento isolado, sem gerar debates e reflexões. O trabalho se iniciou com uma atividade motivadora, que foi diferente em cada uma das turmas. Houve grupos que analisaram o clip *Fora de si*, canção de Arnaldo Antunes que é parte da trilha sonora, enquanto outras leram os dois primeiros capítulos do livro *O Canto dos Malditos*, que inspirou o filme. A idéia comum a essas e diversas outras atividades era a de preparar a discussão sobre o filme. Esta aconteceu no local da projeção – o auditório da FEUSP – e contou com a participação de atores, da diretora do filme e de professores e alunos das escolas.

O êxito dessa atividade levou os professores a pedirem que ela fosse levada a cabo com as outras séries e na própria escola, o que aconteceu no semestre seguinte. Iniciamos essa nova etapa com a projeção e a discussão do filme entre os professores. A partir dessa atividade, sugerimos a preparação de materiais didáticos que abordavam as temáticas e conflitos apresentados no filme: o uso de drogas ilegais, as relações entre pais e filhos, a loucura e a privação da liberdade. Nossa idéia era a de abordar esses temas por meio de textos literários, canções ou textos das diversas disciplinas. O objetivo era fazer emergir uma reflexão capaz de enriquecer a interpretação do filme a partir da análise de diferentes fontes, integrando uma atividade extracurricular no cotidiano da escola. Alunos da Licenciatura da USP, sob a supervisão dos coordenadores do Projeto, prepararam sugestões de material didático.

Nossa motivação para a sugestão desse tipo de procedimento apóia-se no fato de que raramente as escolhas curriculares rompem com a artificialidade do livro didático, o que acarreta um distanciamento entre as preocupações e a cultura dos jovens e aquilo que se tornou o conteúdo canonizado das atividades escolares. A pretensão foi, portanto, a de aproximar os objetivos e conteúdos escolares da cultura jovem e urbana. Daí o recurso a produções culturais brasileiras que permitem uma identificação do aluno com os dramas vividos nessas obras e sua posterior reelaboração a partir das mediações conceituais próprias às disciplinas escolares.

A partir da projeção discutimos com os professores os temas presentes, os conflitos da narrativa e seus possíveis usos pedagógicos. Passamos, então, a organizar um horário escolar alternativo, no qual duas salas de aula assistiam e debatiam o filme com um ou dois monitores do Projeto e com dois professores. A idéia era motivar os

professores para que, após algumas atividades conjuntas, estes pudessem realizar as atividades autonomamente, sem nosso auxílio. Isso, na verdade, só acabou ocorrendo em alguns casos, com professores que parecem ter maior identidade com os objetivos do projeto.

Ao longo de 2003 o Projeto incorporou este tipo de trabalho numa escola municipal. Para além dos resultados diretos das projeções e debates, ele propiciou a continuidade do contato do Projeto com as reuniões semanais de uma escola e um conjunto significativo de experiências que, esperamos, deverão ter continuidade no Programa de Formação proposto à coordenadoria do Butantã (à qual a escola em que trabalhamos pertence).

Dos dois objetivos fundamentais que animaram nossos esforços somente num logramos um êxito importante: hoje a escola já conta com um equipamento de projeção e o recurso a filmes parece ter se incorporado às suas práticas pedagógicas. O segundo dos objetivos, a ligação das temáticas abordadas com os conteúdos disciplinares, acabou se concretizando só parcialmente, mais em função do entusiasmo de professores isolados do que como fruto do trabalho coletivo nas J.E.I.s (reuniões semanais) das quais participamos.

Há uma série de fatores que concorreram para esse êxito parcial. Em primeiro lugar as demandas, igualmente fortes, mas incompatíveis, de “rapidez”, eficiência (por exemplo, no que diz respeito a “cobrir o programa”) e a necessidade de discussões que possam representar um acordo coletivo sobre as atividades e os objetivos. No primeiro semestre, ocasião em que as atividades foram extensamente debatidas, os professores reclamavam da morosidade dos procedimentos. No segundo, ocasião em que se optou por uma programação mais pronta, com uma participação menos intensa dos professores (por demanda explícita destes), o trabalho foi bem mais superficial e pontual. Parece, pois, que os dilemas da democracia em nossa sociedade se refletem na expectativa dos professores. O valor do processo deliberativo – seja na sociedade ou na escola – é vital não só para a legitimação dos resultados, mas para o próprio aperfeiçoamento do debate democrático. Contudo, as pressões do cotidiano exigem uma rapidez incompatível com esse mesmo processo.

Por outro lado, os professores com os quais trabalhamos nunca tiveram a oportunidade de discutir a fundo a perspectiva teórica que animava as ações, já que não participavam das primeiras versões do curso (que ocorreu numa região distante) e poucas foram as ocasiões

em que predominou a discussão mais ampla acerca da perspectiva do Projeto. Os esforços desses dois programas deveriam conjugar-se, o que esperamos realizarmos próximos anos.

Mesmo sem a pretensão, como anunciamos, de apresentar “conclusões”, gostaríamos de tecer algumas considerações gerais a que chegamos ao longo destes anos de execução do projeto. Em primeiro lugar, se nos parece hoje, tal como quando iniciamos o projeto, que uma ação efetiva no sentido de transformar práticas exige a presença regular na própria instituição escolar, não é menos verdadeiro que essa presença só é capaz de romper com a mecanização das práticas (mesmo as que inicialmente são tidas como inovadoras) na medida em que se propicie aos professores uma ampla formação teórica capaz de trazer um significado ético às ações, o que nem sempre é possível nos espaços de discussão interna da escola.

Estes, por força das pressões cotidianas e da cultura institucional, são bem mais marcados por preocupações urgentes de dilemas práticos e de tal sorte variados que dificilmente podem ser equacionados a partir de aportes teóricos imediatamente a eles relacionados. Nesse sentido, parece-nos que somente a conjugação de ambas as perspectivas poderá oferecer resultados mais duradouros e, simultaneamente, preservar a autonomia das escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas. Trata-se, pois, de, no pano teórico, promover um esforço elucidativo e persuasivo em favor de uma perspectiva educacional comprometida com os valores públicos de uma sociedade. No plano prático, mais do que a disseminação de técnicas padronizadas, trata-se de um esforço conjunto de criar formas particulares de enfrentamento dos problemas a partir das diretrizes valorativas comuns.

Uma possibilidade é a criação de cursos de longa duração, como o que temos feito, mas com uma presença ainda mais freqüente na instituição escolar, de forma a criar uma cultura de intervenção específica a cada escola a partir de uma concepção comum veiculada nas discussões teóricas⁷. Para a otimização dessas ações a vinculação dos coordenadores pedagógicos e da equipe de dirigentes ao curso parece-nos absolutamente essencial. Essa tem sido, sem dúvida, uma das variáveis mais determinantes para que o impacto do curso ultrapassasse o plano das concepções e tivesse repercussões significativas nas ações escolares.

⁷ Um projeto nesse sentido está sendo elaborado e deve ser apresentado à FAPESP neste semestre. Ele deverá acompanhar seis escolas da rede municipal nas quais procuraremos inserir a temática dos direitos humanos a partir das diferentes linguagens artísticas, articulando esse rol de atividades ao Projeto Pedagógico de cada escola.

Por outro lado, fica cada vez mais patente a necessidade de que a formação de professores integre de forma crescente os aportes teóricos gerais (por exemplo, a partir de discussões da filosofia, sociologia, do direito etc.), as reflexões mais estritamente educacionais e escolares (como os efeitos da violência ou da mídia nas escolas) e a apresentação e discussão de obras clássicas da cultura (como filmes, peças, poemas etc.) nos quais os temas em pautas sejam focalizados não em sua dimensão abstrata ou conceitual, mas em representações de vivências pessoais. A leitura analógica que estas obras permitem – por oposição à analítica exigida pelas primeiras – parece ter uma capacidade muito maior de promover a identificação com valores. Ademais, sua prática na formação de professores parece repercutir positivamente na sua incorporação didática, o que sem dúvida é bastante desejável.

No que diz respeito ao acompanhamento direto das ações escolares, ainda carecemos de formas inovadoras de mensuração ou pelo menos de estimativa do impacto efetivo do trabalho nas práticas pedagógicas. Os questionários avaliativos aplicados se concentram nos relatos de professores e coordenadores, sem recorrer a mecanismos de coleta e comparação de dados empíricos. É óbvio que eles apresentam um quadro em alguma medida confiável, mas insuficiente. A estimativa que temos – colhida nas inúmeras visitas às escolas participantes – contudo, é que as discussões têm tido um impacto desigual se considerarmos os planos das ações individuais e das coletivas. Nas primeiras ele parece ser bem mais sólido, levando professores a reverem suas concepções, objetivos e formas de atuação (notadamente na resolução de conflitos). Mas, não obstante esse perceptível impacto nos professores individualmente considerados, o número de propostas de trabalho coletivo ainda é aquém do que esperávamos. Ainda assim, há trabalhos importantes no que diz respeito à integração entre escola e comunidade⁸.

Somente a continuidade do acompanhamento junta às escolas, já prevista, poderá fornecer dados sobre as transformações no plano institucional, provavelmente mais lentas. Nossa perspectiva para as próximas ações é trabalhar de forma ainda mais estreita nessas duas frentes complementares: curso de formação continuada e intervenção na instituição, por meio de uma equipe de acompanhamento das

⁸ Uma das escolas com que trabalhamos, por exemplo, organizou a projeção dos filmes que integraram o curso para os pais de seus alunos. O objetivo, bastante bem sucedido, foi o de pautar discussões sobre o significado social das instituições escolares, num trabalho análogo – ainda que criativo – ao realizado pelo curso.

propostas curriculares. Acreditamos, assim, dar um passo a mais na luta continua para transformar a democratização do acesso à escola em na democratização do acesso aos bens culturais e simbólicos de nossa sociedade. E lutar para que o acesso a essa herança simbólica contribua para a formação de cidadãos comprometidos com os valores e as práticas ligadas a um modo de vida fundado nos ideais de uma sociedade democrática e igualitária.

CARVALHO, J.S.F. Education and human rights: a balance about teacher's formation. *ORG & DEMO* (Marília), v. 11, n.1, p. 121-132, jan./jun., 2010.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José M. P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARVALHO, José S. F. *Educação, cidadania e direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHEFFLER. Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: EDUSP, 1978.