

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM RECIFE-PE

ALESSANDRA MARIA DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, graduada em Pedagogia pela mesma instituição e Professora da Rede Municipal de Recife - PE, alessandra.msantos@ufpe.br.

RESUMO

A pesquisa, no campo das ciências jurídicas e sociais, com ênfase no direito humano à educação privilegia o contexto analítico argumentativo para apresentar a relação da escola, enquanto espaço de formação social complexa, bem como de expansão da garantia de direitos a crianças e adolescentes. Embora a globalização tenha proporcionado o surgimento e a ascensão de novas formas metodológicas do acesso e fundamento da educação, na prática têm assumido funções diversas das estabelecidas em diretrizes internacionais e nacionais para o desenvolvimento de uma cultura para a educação e educação em direitos humanos. Portanto, este artigo tem como objetivo analisar processos formativos de docentes na área de Pedagogia, no Município de Recife, tanto na perspectiva inicial quanto continuada na área de Educação e Direitos Humanos. Em seguida, será analisada as deficiências e interferências da ausência dessa formação ao lidar com situações de conflitos, sobretudo, quando estes envolvem estudantes que cumprem medidas socioeducativas, neste caso Liberdade Assistida, no ambiente escolar. Por fim, refletimos como proposta pedagógica a expansão dos Direitos Humanos no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação para os Direitos Humanos; Formação docente; Recife.

1. INTRODUÇÃO

A gênese deste trabalho surgiu das angústias cotidianas de docentes, que ante as inúmeras demandas da profissão ainda necessitam lidar, no ambiente escolar, com determinadas situações permeadas de violências e indisciplinas. Infelizmente, tais situações são muitas vezes naturalizadas e experienciadas pela maioria de professoras e professores. Por inexperiência, ausência de orientações e sobrecarga, estes recorrem a instrumentos autoritários para minimamente tentar controlar e conduzir o processo pedagógico. Aos docentes são lançadas inúmeras expectativas e responsabilizações diante dos fracassos e não efetivação dos objetivos propostos. Além destas exigências, somam-se demandas burocráticas, alinhadas às precárias condições de trabalho. Conciliar estas demandas e necessidades, não impedem os propósitos educacionais de formação para cidadania e, por isso, é necessário refletir sobre o aperfeiçoamento do saber docente. Assim, a dinamicidade do processo pedagógico requer constantes reflexões.

Atentar às questões que envolvem os conflitos humanos, sobretudo os vivenciados no espaço escolar, proporcionou-nos um olhar para a instituição social que visa garantir proteção e direitos a crianças e adolescentes. Embora voltemos nossa atenção à escola, concentramo-nos a refletir sobre como acontece o processo de formação docente por meio do reconhecimento e respeito à heterogeneidade de sujeitos e da Educação em Direitos Humanos.

Na prática pedagógica os docentes vivenciam não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também de tensões sociais. Uma destas tensões é a receptividade de adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa. Diante disso, alguns questionamentos emergem: Como estes professores se relacionam com estes adolescentes? Quais são as consequências da ausência de preparo da comunidade escolar em acolher estes adolescentes em Liberdade Assistida (LA)? Quais orientações e saberes os docentes, no processo formativo, recebem para aprenderem a conviver, reconhecer a humanidade e oportunizar novos saberes aos discentes, mas especialmente aqueles que cumprem medidas socioeducativas? Quais ações poderiam contribuir para melhoria nesta relação tida, muitas vezes, como conflituosa?

Sob tais questões nos propomos analisar os processos de formação docente na área de Pedagogia, na cidade de Recife - Pernambuco, desde a formação inicial até a continuada, em relação à Educação em Direitos

Humanos, bem como apresentar o processo de consolidação dos direitos das crianças e adolescentes vinculados à mudança paradigmática na legislação.

Para isso, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre os processos de constituição de direitos e políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes, em seguida, análise documental do currículo que compõe o processo formativo docente, tanto na esfera inicial quanto continuada. No estudo ora proposto a análise documental se debruçou sobre legislações e no currículo institucional de três cursos de formação de professores. Os currículos analisados centraram-se no curso de Pedagogia. Além desses documentos, analisamos a ementa curricular e proposta de formação continuada para Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Recife. A justificativa para escolha de análise da proposta de formação docente para EJA é devido esta modalidade de ensino acolher a maior parte dos adolescentes em LA. Ressaltamos que ante ao fato de se tratar de estudo de cunho qualitativo, buscou-se refletir e interpretar os dados através dos aspectos subjetivos.

Num primeiro momento, deste estudo, as categorias infância e adolescência foram evidenciadas por intermédio do viés jurídico e social, os quais permitiram não apenas distinguir os processos maturais do desenvolvimento humano, mas o reconhecimento da cidadania, além da apresentação sócio-histórica dos direitos da criança e adolescente até a consolidação do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Em seguida, a análise das políticas públicas, extensivas ao campo educacional, as quais visam consolidar a cidadania de crianças e adolescentes indistintamente foram expostas. E, por fim, a atenção volta-se à escola, mais precisamente ao processo formativo do professor e contribuições da Educação em e para os Direitos Humanos.

DIREITOS HUMANOS E A CRIANÇA E ADOLESCENTE: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Os direitos protetivos de crianças e adolescentes constituíram-se através das reconfigurações da concepção de infância. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ao assegurar o direito de todos os membros da família humana, especifica-o a crianças e adolescentes ao garantir proteção e assistência do Estado. No Art. nº 25 da Declaração, menciona-se: “Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”. A distinção das faixas

etárias no processo de desenvolvimento humano colocou a criança num lugar de destaque no seio familiar e proporcionou a construção de vínculos afetivos.

A partir deste marco normativo dos Direitos Humanos, este público é reconhecido como sujeito de direitos. Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança é promulgada somente onze anos após a Carta das Nações Unidas um documento é redigido, especificamente, à proteção dos direitos das crianças. Desse modo, destaca e justifica desde o seu preâmbulo a necessidade de amparo específico à criança: “Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento.”

A Convenção de San José da Costa Rica, de 1969, declara em seu Art. nº 19 que: “Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da sua família, da sociedade e do Estado”. Desse modo, já difunde a responsabilidade coletiva quanto à garantia dos direitos dos infantes. Já a Regra de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude) de 1985 salienta a cooperação das nações de promover o bem-estar de crianças, adolescentes e suas famílias, além de garantir pleno desenvolvimento pessoal e social através da educação, a fim de redargui-los de comportamentos desviados.

As legislações ora apresentadas, ainda que instaurassem normas considerando também os expressivos avanços às demais leis, não impunham a obrigatoriedade de aplicabilidade. Porém, é sob os auspícios de transformações sociais, a partir do fim da Guerra Fria, e em âmbito nacional, com o período de redemocratização, a partir da década de 1980, traça-se um novo ordenamento jurídico não apenas ratificando a proteção de crianças e adolescentes, mas promovendo o reconhecimento destes enquanto atores sociais. Assim, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, valida ser imprescindível o desenvolvimento pleno da criança no meio social e destaca a importância da família e convivência em comunidade, bem como faz referência à adoção.

Em seu primeiro artigo, a Convenção define a compreensão de criança a partir da idade. Todos com idade inferior a dezoito anos são sujeitos desta legislação, pois compreende-se que estes por estarem em processo de desenvolvimento necessitam ser amparados pela família, Estado e sociedade. Em consonância a esta legislação, no Brasil, é criado

o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o qual consolidou um novo paradigma de garantias de direitos à infância e adolescência.

Embora a constituição do Direito, enquanto regulador social, lance suas bases desde a antiguidade romana, a legislação concernente à proteção à infância e adolescência é fruto de recente processo. A própria concepção de infância, doravante do fim do século XIX, do mesmo modo que a legislação protetiva, ainda são recentes.

Sendo assim, é pelo advento das lutas sociais da década de 1980, somadas ao processo de democratização, que alcança o auge com a Constituição Cidadã de 1988, a proteção e garantia dos direitos dos infantes e adolescentes adquirem nova conotação. O Art. nº 227 promulga que a proteção dos direitos não é competência apenas do Estado, mas da família e sociedade.

A partir do ECA, demarcar-se nova fase na política de proteção. Assim, direitos fundamentais são garantidos: direito à vida, à saúde, à convivência familiar e comunitária, bem como atendimento prioritário. Estabelece ainda a proteção contra qualquer tipo de violência e punição, seja por ação ou omissão. Garante também a liberdade, dignidade e rede jurídica e social de modo a fazer valer a legislação, revelando, desse modo, que a garantia de proteção é dever não apenas do Estado, mas de todos.

É significativa a mudança de paradigma protetivo a crianças e adolescentes por meio do ECA, tendo em vista, o abandono da perspectiva assistencialista. O reconhecimento da cidadania proposta no ECA alarga-se de modo a garantir direitos sem distinção. Neste aspecto, incluem-se adolescentes que, por diversas circunstâncias, cometeram ato infracional, o Estatuto garante a proteção, bem como aponta algumas diretrizes de reparo ou responsabilização ante ao ato. Tais direcionamentos legais serviram de embasamento para regulamentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual rege o cumprimento das medidas destinadas a adolescente que tenham praticado ato infracional.

LEI 12.594/12 – SINASE: UM OLHAR ESPECÍFICO AOS ADOLESCENTES INFRATORES

O reconhecimento da cidadania infanto-juvenil, oportunizou a construção de ações e políticas públicas que pudessem consolidar o que fora proposto, inicialmente na Constituição de 1988, e ratificado no ECA, em 1990, e no Estatuto da Juventude (2013). Desse modo, a compreensão da imaturidade da criança e adolescente, salientando-se o processo de

desenvolvimento humano, gerou novo olhar também aos adolescentes que cometeram algum ato infracional.

A concepção punitiva-corretiva, atrelada ao Código de Menores de 1979, revela aspectos da sociedade que elegia o controle à liberdade, a punição ao reparo. Este Código nas disposições preliminares já no Art. 1º e incisos I e VI trata sobre assistência, proteção e vigilância a menores de dezoito anos de idade, que se encontravam em situação irregular e autor de infração penal. Mas a legislação embasada na doutrina de proteção integral, a qual se contrapõe à situação irregular, ressalta o processo de desenvolvimento infanto-juvenil e a necessidade do amparo do Estado, da família e da sociedade é ampliada e, em 2012, é instituída a Lei nº 12.594 que cria o SINASE. Esse sistema visa regulamentar, através da execução de medidas socioeducativas, o atendimento de adolescentes infratores.

Fruto da luta dos Direitos Humanos a crianças e adolescentes, a consubstanciação do SINASE percorreu extensa trajetória desde 2004. Dois anos depois, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) elabora um documento com orientações acerca da administração e execução das medidas socioeducativas, bem como especificidades quanto aos direcionamentos pedagógicos, detalhamento do cumprimento das medidas socioeducativas, gestão e financiamento do SINASE, além da articulação de políticas públicas nas áreas de Educação, Justiça, Saúde e Assistência Social e envolvimento conjunto de Estados, municípios e União na construção de políticas sociais, planos e programas que visem acolher ao adolescente em conflito com a lei. (ALENCAR, 2014).

Embora reconheça-se a notoriedade do SINASE, sobretudo, ante ao entendimento do adolescente como cidadão e não como delinquente, este ainda apresenta entraves, pois volta-se mais a regulamentar as ações institucionais, do que propor diretrizes de como efetivar tais ações em prol do caráter pedagógico, segundo Jimenez et al (2012, p. 3) este é aspecto a se avançar.

A Constituição Federal de 1988 reitera, em consonância às normativas internacionais, a imputabilidade aos com idade inferior aos 18 anos. Contudo, este tem sido um dos impedimentos à ampliação dos direitos da criança e adolescentes. No senso comum imputabilidade é sinônimo de impunidade, desconsiderando-se a responsabilização aos que cometem ato infracional, através de medidas socioeducativas. Como a própria nomenclatura destaca é com finalidade de educar, desviando-se do

castigar. Por isso, o sistema socioeducativo visa se ajustar ao embasamento legal da Constituição cidadã de 1988 e ECA, no qual o principal intuito é o pleno desenvolvimento do sujeito para convivência social, sendo assim, como pontuam Veronese e Lima (2009, p. 30) “a intervenção deve ser obrigatoriamente pedagógica e não punitiva”.

Romper com a lógica advinda do Código de Menores e da doutrina da situação irregular - punitiva, repressiva e seletiva – é ainda desafio a ser materializado nas práticas sociais, a fim de instaurar o ideário de acolhimento, reparação do erro e restauração da humanidade dos sujeitos que tenham cometido ato infracional.

Diante do exposto, a rede de atendimento instituída para garantia dos direitos infanto-juvenis compreende a escola como instrumento de política pública que, ante sua relevância, acaba sendo inserida também na política de atendimento. Visando o princípio constitucional da Educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, Art. nº 205 da CF/1988, a escola é compreendida como instrumento de cidadania. Reconhece-se, ainda, os avanços sociais tanto quanto à obrigatoriedade e gratuidade da oferta de escolarização, como as políticas de incentivo de acesso à escola e práticas culturais. Enfatizando, desse modo, que gratuidade e obrigatoriedade do acesso à escola são reivindicações, desde 1932, com o movimento escolanovista. Endossada a luta, a partir dos avanços dos direitos de crianças e adolescentes, a instituição escolar assume relevante função na formação social.

No entanto, mesmo com ampliação da garantia dos direitos, crianças e adolescentes ainda são expostos a muitas violações. Além de sofrerem hostilidades, são também vítimas de outras negligências na sociedade de consumo e, por vezes, acabam sendo impulsionados a algum tipo de ato infracional.

Geralmente, os adolescentes que cometem atos infracionais têm direitos violados; possuem baixa escolaridade e defasagem idade/série; trabalho infantil nas piores formas como aliciamento para o tráfico de drogas; ou envolvidos em atos de violência. Frequentemente, adolescentes que vivenciam a fragilidade de vínculos familiares e, ou, comunitários são mais vulneráveis à pressão para se integrarem a gangues ou a grupos ligados ao tráfico de drogas (CADERNO de MSE, 2016, p. 17).

Ao praticar um ato infracional o adolescente é submetido à sanção que preze pelo caráter educativo e reparador, distanciando-se da concepção punitiva, embora esta esteja presente no imaginário social, impondo, assim, discurso de redução da maioria penal como estratégia para reprimir os altos índices de violência. Dependendo do ato infracional praticado, a Justiça analisará as ações cometidas pelo adolescente e aplicará, caso necessário, medida socioeducativa.

Analisado, por instância Judiciária, o ato infracional do adolescente proporcionalmente à gravidade e capacidade de cumprimento, conforme Art. nº 112, § 1º do ECA, este é encaminhado para execução de medida socioeducativa. Neste processo, a instituição escolar entra em cena a fim de auxiliar na reinserção social e oportunizar o desenvolvimento integral dos adolescentes. Seja dentro de instituições de privação de liberdade ou atendendo à demanda de medidas de cumprimento em meio aberto, a escola apresenta-se como alternativa de resgate da cidadania e concessão de profissionalização.

O acompanhamento do cumprimento da medida é feito por um educador social, vinculado ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e visa intermediar as ações propostas pelo Centro à instituição educacional. Dentre as diversas atribuições dos profissionais do órgão estão acompanhar o progresso desse adolescente no âmbito escolar, além de orientá-lo, bem como sua família para inserção em programa social, e se necessário, promover matrícula, acompanhar a frequência e aprendizagem na escola, auxiliar quanto à profissionalização e, por fim, prestar relatório, junto à equipe multidisciplinar, para autoridade judiciária.

Todavia, a efetividade do acompanhamento das medidas socioeducativas esbarra-se, muitas vezes, em empecilhos na unidade educacional. A resistência em ofertar vagas a adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional e ausência de orientação aos profissionais da educação quanto à acolhida e desenvolvimento de ações com estes jovens, como salienta Lima e Haracemiv (2018, p. 07) é “reforço ao processo de exclusão”.

A ausência dessa orientação especializada, sobretudo no âmbito escolar, é um dos entraves para efetividade da medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Ao se propor que a escola acolha adolescentes em LA estabelece-se uma relação entre estes e o espaço educativo, relação esta, muitas vezes tida como conflituosa, questionadora e na procura do reconhecimento social de ambos os sujeitos, como bem pontua Santos (2016).

Além disso, há os diversos conflitos nesta acolhida, como o não-preparo da instituição para lidar com adolescentes assistidos, o enfrentamento ao preconceito e fatores estruturais que possam colaborar no processo de “resgate” social destes.

ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE: ESPAÇOS DE EXPANSÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Universalizar o acesso à escolarização básica é a consolidação de um dos fundamentais direitos à infância e adolescência. No entanto, não apenas conceder acesso, mas tornar a escola espaço de promoção de cidadania dar-se a amplitude desta garantia. É nesta compreensão da escola enquanto espaço de formação social, que em 2006, por intermédio da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, a instituição de educação formal recebe a incumbência de educar também para os Direitos Humanos através das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018).

A relevância é ante a formação cidadã, embasada no respeito, extinção da desigualdade e injustiça. A ausência desta temática, na esfera educacional, ocasiona como consequência enfraquecimento de ações de reconhecimento e valorização do humano nos processos de interação social. Segundo o PNEDH (2006, p.7) educar para os Direitos Humanos é “fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas”.

Neste entendimento, o PNEDH apresenta quais são suas vertentes e objetivos: promover educação democrática, diversa e inclusiva. Diante disso, os objetivos e propostas do PNEDH devem fazer parte do cotidiano da educação formal e não-formal e dentre os princípios norteadores da Educação Básica estão o desenvolvimento da cultura e educação dos Direitos Humanos, objetivos e práticas escolares consonantes a tais valores. Além disso, a garantia da cidadania por intermédio da estruturação da diversidade cultural e ambiental, bem como direcionamento do currículo, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, avaliação, instrumentos didático-pedagógicos e formas de gestão a partir da educação em direitos humanos.

Contudo, concernente ao aspecto formativo inicial e contínuo dos profissionais da educação, sobretudo, docentes da rede municipal de

ensino da cidade de Recife, cabe pontuar o quanto a lacuna formativa, nesta área, impõem-se como barreira à ampliação de saberes que ressaltam a valorização das relações humanizadas. Dada a complexidade das relações humanas é importante no processo formativo dos docentes evidenciar o caráter humanitário.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14).

Neste processo de construção do saber docente, segundo Tardif (2012) não se dá apenas na formação inicial, mas de modo contínuo relacionando-se, assim, aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Miguel Arroyo destaca que este processo se equipara ao da construção de um artífice em seu ofício. Produzido pela historicidade e interações humanas. A arte de educar não se consolida num presente, num momento estanque, mas é fruto de construção social.

O que importa é através dessa expressão – ofício de mestre – e do passado que carrega entender-nos como continuadores de um saber-fazer enraizado no passado, em uma história. Fazemos parte dessa história. Vamos nessa estrada acompanhados por muitos mestres das artes de educar (ARROYO, 2000, p. 24).

Sendo consequência de processos interativos, o ofício do fazer-saber-ser docente reflete elementos das práticas sociais, mas também algumas problemáticas. O conflito de realidades entre docentes e discentes é permeado por experiências distintas. Sobretudo, para os que vivenciam desigualdades, vulnerabilidades e violências. Além disso, o próprio docente carrega em sua experiência de vida, memórias de ambiente escolar muito distintas da encontrada quando se torna professor. Os alunos, a infância e adolescência são outros. Para Arroyo (2004, p. 10), tais mudanças geram “quebras de imagens”, fragmentação das expectativas e do imaginário e acrescenta: “Aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, que acontecerá com nossas imagens docentes?”

Um modelo educativo fundado em acúmulo de saber e poder constitui relações pautadas sob hierarquias e controle social, relações tidas como respeitadas, mas que refletem a condição dominante-dominado. Espera-se do professor que este conduza satisfatoriamente os procedimentos de ensino e aprendizagem. Isto é, o professor terá seu valor mensurado por meio da relação com os alunos, o famoso “domínio de sala”, caso não consiga sua frustração será notória, sua competência questionada e seus objetivos inalcançáveis.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE RECIFE

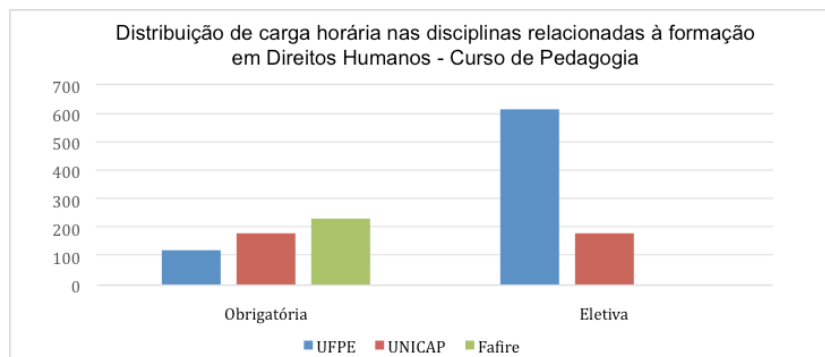
A fim de aprofundar a discussão dos processos formativos docentes, em relação aos Direitos Humanos, que traçamos esta análise. Na formação docente deve se sobressair a diversidade humana, bem como o diálogo, a compreensão de expectativas e realidades. Desse modo, cabe frisar este aspecto, no PNEDH, concernente às ações programadas: Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos(as) (PNEDH, 2018, p. 20).

Contudo, ao analisarmos os saberes disciplinares e curriculares ofertados por três grandes instituições de formação docente, em Recife-PE, em relação ao curso de Pedagogia, percebe-se a tímida atenção à formação em Educação e Direitos Humanos proposta pelo PNEDH. Recomenda-se que não apenas os cursos de formação docente, mas cursos de Ensino Superior, ofertem disciplinas relacionadas à temática dos Direitos Humanos. A abordagem dos Direitos Humanos no Ensino Superior visa a construção de conhecimentos comprometidos na valorização do humano, reconhecimento da diversidade e engajamento na promoção da democracia e no processo formativo docente, “oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas”, conforme PNEDH (2018, p. 16). Percebe-se que a temática dos Direitos Humanos não se restringe aos cursos de licenciatura, porém, a estes recaem maior ênfase.

A seguir, consta o gráfico que apresenta a distribuição de carga horária, relacionada aos Direitos Humanos, nos cursos de Pedagogia das

três maiores e mais tradicionais instituições de formação docente, em Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Recife, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire).

Gráfico 1 - Distribuição de carga horária das disciplinas nas instituições



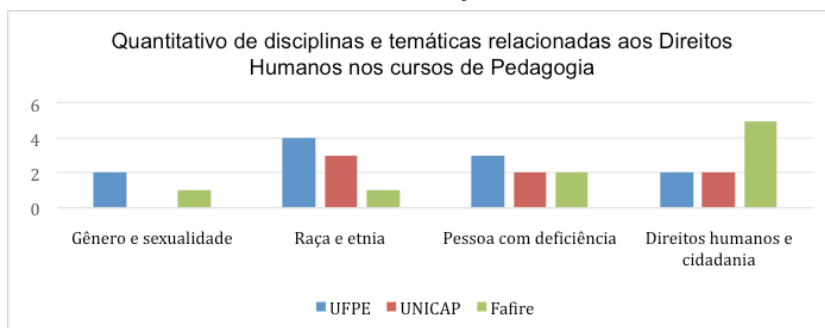
Fonte: Matrizes curriculares dos cursos, disponíveis na internet.

Embora o gráfico apresente a UFPE com a maior carga horária na formação docente, incluindo as disciplinas obrigatórias e eletivas, cabe ressaltar que apenas 120 horas é reservada à obrigatoriedade. As demais 615 horas são optativas. A UNICAP distribui equitativamente a carga horária entre as disciplinas obrigatórias e eletivas. Já a Fafire, embora não ofereça disciplinas eletivas na área, reserva 230 horas da formação para temáticas pertinentes aos Direitos Humanos. Ressalta-se, que uma disciplina de 80h/a, é através da Educação a Distância (EaD). Ao realizarmos a análise da carga destinada à formação em Direitos Humanos, percebemos a limitação desta temática na distribuição curricular. Desse modo, apenas 3,85% é destinada à formação específica em Direitos Humanos na UFPE; na UNICAP, 5,62%; e na Fafire, 6,85%.

Em relação às temáticas das disciplinas, estas dividem-se nas discussões acerca de Gênero e Sexualidade (incluindo-se, neste aspecto, identidade de gênero e orientação sexual), Raça e Etnia, Pessoas com Deficiência e Direitos Humanos e Cidadania (inserindo-se também violações dos Direitos Humanos e Educação Ambiental). A complementariedade da formação em relação aos Direitos Humanos recai ao estudante de graduação. Optar por tais conhecimentos durante sua formação, através de disciplinas eletivas, ou ao término do curso em eventos, leituras e cursos complementares. No entanto, reservar carga horária, ainda que

mínima no currículo docente, não garante a efetivação da aprendizagem. De acordo com Vera Candau e Sacavino (2013, p.63), as propostas curriculares, teóricas e metodológicas relacionadas à Educação e Direitos Humanos necessitam problematizar estruturas de desigualdades e injustiças sociais, tendo como principais objetivos formar “sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade”.

Gráfico 2 – Quantitativo de disciplinas com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos nas instituições de Ensino Superior



Fonte: Matrizes curriculares dos cursos, disponíveis na internet

Percebe-se, mediante os dados apresentados no gráfico 2, que quase todas as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos são contempladas nas matrizes curriculares, ainda que em disciplinas optativas. A UFPE reserva quatro disciplinas a serem discutidas temáticas sobre Raça e Etnia, contudo, todas são eletivas, bem como as relacionadas a Gênero e Sexualidade, e Direitos Humanos e Cidadania. Apenas duas disciplinas, as quais abordam a temática da educação inclusiva, merecem destaque no currículo ante sua obrigatoriedade.

Já a UNICAP, reserva a mesma carga horária obrigatória em relação às temáticas de inclusão e cidadania. Discussões envolvendo questões étnico-raciais são reservadas às disciplinas eletivas. Destaca-se que na matriz curricular não há nenhuma disciplina relativa à Gênero e Sexualidade.

Embora a Fafire destine a menor carga horária formativa em relação aos Direitos Humanos, é importante destacar que todas as temáticas são contempladas em disciplinas obrigatórias. Logo, o futuro docente consegue permear por diversas discussões relacionadas à área dos Direitos Humanos.

Em relação à formação de professores para/em Direitos Humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 245).

A relevância de propor discussões relacionadas à temática dos Direitos Humanos no processo formativo de docentes visa conceder subsídios teóricos e metodológicos para lidar com o humano e suas complexidades interativas. Porém, propor apenas disciplinas na formação inicial não consegue dar conta do processo formativo do docente, nem que este consiga solucionar todas as situações com o arcabouço teórico apresentado. A prática docente deve estar fundamentada numa educação que reconheça e valorize o humano, bem como utilizar de artifícios pedagógicos para sua consolidação. Para isto, desde sua formação profissional deve-se imbricar no currículo os Direitos Humanos como bem destacam Fernandes e Paludeto (2010, p. 246) “para uma prática em direitos humanos, não se faz necessário que se introduza uma disciplina específica, mas que se entenda o currículo ora como interdisciplinar, ora como transversal”.

A formação inicial não encerra o processo formativo docente. Este é apenas um subsídio a ser desenvolvido e construído na prática. Por isso, tão importante quanto, é a formação continuada. No entanto, infelizmente, estas centram-se nas questões metodológicas do ensino e outras questões que permeiam a aprendizagem. E temáticas como as relacionadas aos Direitos Humanos não encontram lugar.

Na estrutura pedagógica da Rede Municipal de Recife, em relação à EJA, esta organiza-se em duas fases, compreendendo cinco módulos. A primeira fase, correspondente aos Anos Iniciais, engloba os módulos I, II e III. Já a segunda fase, concernente aos Anos Finais, os dois últimos módulos: IV e V.

Desse modo, ao verificarmos a proposta de planejamento das formações continuadas, no ano 2019, aos professores da Rede Municipal de Recife, especificamente aos atuantes na EJA, verificamos que se sobressaem os aspectos metodológicos do ensino. Contudo, em relação à fase I (relativo às séries iniciais do Ensino Fundamental) buscou-se relacionar formações sob a temática da ludicidade com questões étnico-racial. Já na fase II (referente às séries finais), ainda que se abordasse também a temática ludicidade, esta não fora planejada sob o viés da transdisciplinaridade.

Destaca-se ainda que a Política de Ensino de Recife, concernente à Educação de Jovens e Adultos, inclui tanto a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de algumas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos como Relações Étnico-Raciais, Relações de Gênero e Sexualidade, bem como Educação Ambiental. Contudo, percebe-se a ausência de discussões relacionadas aos Direitos Humanos quanto à promoção de cidadania e educação para o “Tortura Nunca Mais”, movimento que reforça a memória para o não esquecimento de violações de direitos de Direitos Humanos através de torturas e genocídios no período ditatorial, das décadas de 1960 a 1980.

Neste sentido, transfere-se ao docente a responsabilidade de complementar as lacunas formativas sobre os Direitos Humanos. Quando este não consegue, insere-se num sistema que reproduz ações que não dialogam com a realidade, nem com o sujeito. Além disso, esta prática pedagógica deve estar inserida na perspectiva educacional da escola, através do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual direciona ações planejadas coletivamente e que interferem tanto no sentido político quanto pedagógico, mas também orientam quanto às intencionalidades metodológicas, curriculares e avaliativas.

Por isso, enfatizamos a relevância da construção dos saberes docentes a fim de aprender a conduzir diversas situações em sala de aula, dentre estas a acolhida de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa. Cotidianamente professores enfrentam a violência escolar e utilizam suas estratégias para não sucumbir na desilusão e desafetos da profissão. Esses saberes, produzidos na prática rotineira, não são disseminados, não são sistematizados e publicizados como forma de servir de instrumento formativo a outros docentes. É nesta perspectiva, que pautamos reflexão e quem sabe contribuição.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou a priori analisar os processos formativos de docentes da rede municipal de ensino de Recife, sob o viés da Educação em Direitos Humanos. Para isto, apresentamos a historicidade de constituição dos direitos da infância e adolescência e como estes são refletidos no campo educacional. Partimos da premissa que a garantia dos direitos fundamentais às crianças e adolescentes se coadunaram à reconhecimento da cidadania destes. À medida que este público foi reconhecido

como cidadão, direitos e políticas públicas foram pautados para garantia de sua humanidade.

A escola, enquanto lócus da formação humana, é também espaço de garantia de direitos e expansão dos Direitos Humanos. Tais ações são consubstanciadas através da prática docente. No entanto, quando no processo formativo fica a lacuna em relação a algum conhecimento, neste caso relacionado aos Direitos Humanos, o docente, muitas vezes, não sabe como agir nas situações conflitantes entre realidades, sujeitos e expectativas rompidas. A ausência de dialogicidade entre as proposições pedagógicas da escola e as demandas, como de adolescentes infratores, impõe a escola revisar sua função social que é também promoção e resgate da cidadania, especialmente, a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda não encontrou espaço de concretização no campo educacional e um dos aspectos apontados na pesquisa é o processo formativo docente. Por isso, o currículo formativo do docente deve atentar às mudanças sociais e adequar-se à humanidade tão requerida no âmbito escolar. Para isto, as instituições de formação inicial devem dialogar com as demandas que emergem cotidianamente no fazer docente. Percebemos que as instituições aqui mencionadas secundarizam a formação em Direitos Humanos, deixando não apenas um vácuo no processo formativo, mas a oportunidade de fomentar processos de diálogo, acolhida e conhecimento de aspectos teórico-metodológicos a fim de saber como lidar com processos conflitantes, pertinentes às relações humanas, de modo conciliador.

Percebe-se que a ausência da temática Educação e Direitos Humanos no processo formativo docente implica na prática pedagógica. Além disso, recai aos docentes a responsabilização de tentarem sanar as dificuldades quanto aos conflitos no âmbito escolar, mesmo sem terem formação que possibilite lidar com tais situações de modo mais humanizado. Por isso, o intuito deste estudo é refletir sobre a formação de professores relacionada aos Direitos Humanos, desde o momento inicial e sua continuidade, para que, por meio de saberes construídos, os docentes tenham condições de reverberar em suas práticas a essência da Educação em e para os Direitos Humanos: igualdade, respeito às diferenças, valorização do humano, defesa da vida e extinção de ações violentas.

REFERÊNCIAS

AGRÁRIO, Ministério do Desenvolvimento Social. Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

ALENCAR, Vitor. Considerações acerca da lei do SINASE. In: PAIVA, Ilana Lemos de; SOUZA, Candida; RODRIGUES, Daniela Bezerra (Org.). Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: EDUFRN, 2014. p. 49-58.

ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens. RJ: Petrópolis Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Código de Menores de 1979. Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm Acesso em: 18 fev. 2020.

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

_____. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Organização dos Estados Americanos, Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto

de San José de Costa Rica”), 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Leis e decretos. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/12319-Texto%20do%20artigo-49826-1-10-20130215.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

JIMENEZ, Luciene. et al. Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. 2012. ed. p. 01-18. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/184>. Acesso em: 18 fev. 2020.

LIMA, Francisca Vieira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Políticas Públicas voltada para os/as Adolescentes em Conflito com a Lei na EJA: Acesso Garantido x Permanência Comprometida. IV COLBEDUCA e II CIEE 2018, Congresso Luso-brasileiro da Educação. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/viewFile/11342/8303>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 17 fev. 2020.

PEREZ, José Roberto Rusand; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. Cadernos de Pesquisa [online]. 2010, vol.40, n.140, p. 649-673. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017> . Acesso em: 28 fev. 2020.

SANTOS. Eliana Cristina dos. O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto: expressões de direitos, de resistências e de re-conhecimentos. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Estudos Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry; LIMA, Fernanda da Silva. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 1(1): 29-46, 2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=O+Sistema+Nacional+de+Atendimento+Socioeducativo+%28Sinase%29+breves+considera%C3%A7%C3%B5es+++++++&btnG=. Acesso em: 15 fev. 2020.