

VIOLÊNCIA, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Ana Carolina Reis **Pereira** – UNICAMP

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O discurso de respeito à dignidade humana confronta-se cada vez mais com a persistência de situações sociais, políticas e econômicas que comprometem a efetivação dos direitos humanos em nossa sociedade. A atualidade e a relevância deste tema, que será conduzido neste artigo no diálogo com alguns autores, tais como: Chauí, Buffa, Abramovay e Candau, residem no pressuposto de que a sua incorporação na educação é particularmente fecunda para a elaboração de um projeto formativo engajado em favor de mudanças mais amplas na sociedade. Assim, ocupamo-nos em identificar a representação social de professores da rede pública estadual de Salvador-BA acerca da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*, executada pelo Ministério da Educação, cujos resultados foram analisados a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Conteúdo. Embora suas representações tenham sido positivas no que concerne à formação e aos conteúdos de direitos humanos, esta atividade não foi suficiente para que estes fossem introduzidos em sua prática pedagógica.

Palavras-Chave: Educação em direitos humanos; Formação continuada de professores; Violência escolar; Representações sociais.

VIOLÊNCIA, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Introdução

A existência de sujeitos desprovidos de direitos humanos em países considerados democráticos nas mais diversas regiões do mundo é um sintoma do enorme distanciamento entre os dispositivos jurídicos de proteção e a sua efetivação;

essa divergência se constitui como uma oportunidade para refletir sobre a dimensão democrática dos direitos e as razões pelas quais nas sociedades contemporâneas esses não têm sido respeitados.

Em primeiro lugar, é necessário salientar que a proclamação de direitos evidencia que eles não são imanentes aos sujeitos e que a sua vigência está atrelada ao seu reconhecimento e respeito em uma determinada realidade social (CHAUÍ, 2006). Ora, se considerarmos o contexto histórico no qual as modernas declarações de direitos¹ foram promulgadas, concluiremos que o seu aspecto sociopolítico mais significativo consiste no fato de que estes sejam declarados em períodos de intensas transformações sociais e políticas, manifestado pelo medo da violência de uns indivíduos em relação aos outros (CHAUÍ, 2006, p. 95).

É nesse cenário que floresce a concepção de que o homem possui direitos naturais², cuja integridade e liberdade deveriam ser resguardadas, tendo-se em vista sua autoconservação, o direito ao pensamento e à palavra. Os autores dessa corrente filosófica afirmam que, por natureza, os homens são iguais e livres, mas advertem para o fato de que, em estado de natureza, não conseguem assegurar seus direitos naturais; para que sejam garantidos, transferem tais direitos a uma instância soberana, ou seja, ao âmbito do Estado, através do contrato social, para que sejam convertidos em direitos civis, incorporados ao ordenamento positivo, por meio das leis³ (CHAUÍ, 2006, 96).

Assim, não obstante sua inegável importância enquanto símbolo de respeito aos direitos universais e à dignidade da pessoa humana, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948, pela Organização das Nações Unidas, pressupõe que os

¹ Nas Revoluções Inglesa (1640; 1689), na Independência dos Estados Unidos (1776), na Revolução Francesa (1789) e após à Segunda Guerra Mundial, em resposta às atrocidades cometidas pelo totalitarismo nazista e fascista, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

² A crença nos direitos naturais do homem configurar-se-á como o elemento deflagrador das revoluções liberais ocorridas no século XVIII, de tal modo que “[...] A Revolução Francesa e sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e, anteriormente, a Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776) estão impregnadas de ideias jusnaturalistas, sob a influência marcante de John Locke, autor emblemático dessa corrente filosófica e do pensamento contratualista, no qual foi antecedido por Hobbes e sucedido por Rousseau. Sem embargo da precedência histórica dos ingleses, cuja Revolução Gloriosa foi concluída em 1689 [...]” (BARROSO, 2009, p. 237).

³ Para efeito deste artigo, não nos interessa analisar as diversas correntes contratualistas, ou as concepções clássicas da teoria do direito natural e civil e do Estado, mas sim, a associação realizada pelos teóricos modernos entre o estado de natureza e o medo generalizado, atribuindo a criação do Estado e do direito civil a um construto racional, em decorrência do medo compartilhado entre os homens da violência.

poderes públicos os assegurem formalmente, o que de algum modo, os transforma em direitos civis. Entretanto, ao considerarmos a controversa história destes direitos e das leis que encerram sua concretização no Brasil, perceberemos o quão está comprometida a tarefa de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e conseqüentemente, a existência de cidadãos.

Segundo Teixeira (1976), isto se deve à histórica propensão do poder público brasileiro em solucionar as carências da sua realidade social através da promulgação de leis e declarações oficiais, esvaziadas de uma intervenção efetiva que delas seriam decorrentes, o que engendrou o notório afastamento entre os direitos assegurados por lei e os direitos concretizados na prática; de acordo com este autor, “Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes.” (TEIXEIRA, 1976, p. 38).

Por esta razão, os direitos humanos coexistem em nossa sociedade em meio a uma ambigüidade aparentemente insuperável: embora muito se destaque a importância de formar os sujeitos para o efetivo exercício da cidadania, compreendida como essencial para construção de uma cultura democrática, observa-se não só que estes não são assegurados pelo Estado, muito embora estejam constitucionalmente garantidos⁴, mas que também a maior parte da população os rechaça. E essa divergência enseja uma reflexão sobre a dimensão democrática dos direitos no Brasil e, conseqüentemente, sobre o papel da educação, como um elemento instrumentalmente conectado à formação para o exercício da cidadania, considerada essencial para o desenvolvimento de um verdadeiro estado democrático.

Assim, se em um primeiro momento buscamos evidenciar, ainda que sucintamente, a gênese histórica acerca do projeto formativo atrelado a uma concepção

⁴ A Carta Constitucional de 1988 preconiza obediência aos princípios declarados pelos direitos humanos na relação com outros Estados da comunidade internacional, e o respeito intransigente ao princípio da dignidade humana, como um direito fundamental (BRASIL, 1988, 5º, § 2º). Este documento compreende a igualdade como o acesso de todo ser humano aos bens sociais, independente de suas opções religiosas e políticas, da sua condição social, da raça, etnia, gênero e orientação sexual; por seu turno, a liberdade é definida como condição de manifestação, expressão e participação na sociedade, preconizando também o livre deslocamento dos sujeitos, preponderantemente concentrados no artigo quinto do texto constitucional, cujo *caput* apresenta a seguinte formulação: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, art. 5º).

de educação que tem sua origem na modernidade, é para, em um segundo momento, abordar a questão das possibilidades e limites da formação para a cidadania no Brasil contemporâneo.

Considerando que a cidadania pressupõe direitos e obrigações cujo exercício reivindica um conjunto de capacidades individuais que devem ser desenvolvidas, sobretudo, no cenário brasileiro atual, no qual a maioria dos direitos reconhecidos não são automaticamente efetivados, o problema formulado para o desenvolvimento desta investigação foi posto nos seguintes termos: estão os professores preparados para isso?

A iniciativa de abordar esta questão tem sua origem na investigação das representações sociais de 71 professores da rede pública estadual do município de Salvador/Bahia⁵, egressos do curso de formação continuada intitulado *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC*⁶, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, dois anos após a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

À época de sua execução, este curso foi apresentado como importante indutor para consecução dos pressupostos contidos no Eixo Educação Básica do PNEDH, caracterizando-se como a materialização de uma política pública. Para tanto, o projeto formativo incluía a elaboração de instrumentos destinados à incorporação dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos na prática docente, bem como o acompanhamento diagnóstico da execução das ações envolvendo esta temática nas Unidades Escolares (U.E.). Ademais, propunha que os professores inscritos atuassem como multiplicadores desta proposta em suas respectivas U.E. (REDH BRASIL, 2008).

⁵ No Estado da Bahia, as atividades formativas inscritas nesta ação foram simultaneamente desenvolvidas nos municípios de Salvador, Região Metropolitana de Salvador (RMS), Vitória da Conquista e Barreiras. No entanto, optamos por não realizar nesta investigação uma abordagem comparativa entre os municípios participantes em função das limitações de tempo. Assim, com o propósito de melhor definir nosso lócus de investigação, priorizamos a citação do município no Mapa da Violência, que indica que dois municípios da RMS ocupam, respectivamente, a quinta (Simões Filho) e a nona (Lauro de Freitas) posições em número de homicídios juvenis, ultrapassando o quantitativo de 100 homicídios (juvenis) para cada 100 mil habitantes. Nesta mesma tabela, Salvador ocupa a 21ª posição, e o município de Vitória da Conquista ocupa a 62ª posição, ao passo que o município de Barreiras não aparece citado neste estudo (WAISELFISZ, 2011, p. 47, 48). Entretanto, como não localizamos um quantitativo significativo de professores certificados nos municípios componentes da RMS nesta atividade formativa, consideramos como sujeitos desta pesquisa os professores lotados nas Unidades Escolares Estaduais do município de Salvador/BA.

⁶ O projeto de formação continuada denominado Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC, foi coordenado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e executado em 15 Estados da Federação (REDH BRASIL, 2008).

Destinado aos educadores da rede básica de ensino, prioritariamente do ensino médio regular, e decorrido algum tempo de sua execução, consideramos esta formação como uma excelente oportunidade para conhecer as significações e os sentidos que os professores atribuíram aos direitos humanos e a esta formação contínua, tendo por objetivo analisar se esta foi uma ação bem sucedida no que concerne à introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas, à formação para a cidadania e ao arrefecimento da violência escolar.

Sua relevância consiste em ser este um tema que tem mobilizado a comunidade educacional e a sociedade, buscando produzir conhecimentos na interseção estabelecida entre a política de formação de professores em direitos humanos e o enfrentamento e combate à violência escolar, mas, sobretudo, pelo próprio conteúdo desta política e quais as suas possíveis repercussões na prática docente.

Nesta perspectiva, compreendemos que a reflexão sobre os direitos humanos no âmbito educacional é particularmente fecunda para a elaboração de um projeto formativo engajado em favor da formação de sujeitos aptos a exercer sua cidadania, e não que sejam dela excluídos, e na superação do quadro de violência escolar, como condição para a concretização dos pressupostos estabelecidos no Eixo Educação Básica do PNEDH.

Algumas reflexões sobre as ações de educação em direitos humanos, a formação para a cidadania e a violência escolar

Após o advento de sua institucionalização na modernidade, é possível afirmar que o processo pedagógico foi delineado como um projeto que visava garantir o cumprimento do pacto social, tendo por escopo atingir a meta emancipatória de uma razão esclarecedora, através do progresso técnico-científico (MENDONÇA; MONTEIRO, 2013). Em decorrência da igualdade natural entre os sujeitos, pressuposta neste contexto, competia, portanto, à escola, fornecer instrução básica para todos, tendo em vista a formação de cidadãos livres, críticos e autônomos, aptos a respeitar o pacto social (BUFFA, 2002). A formação da cidadania passa a constituir-se, neste cenário, como uma questão educativa.

Tais objetivos, visando a formação de uma razão emancipatória, estariam assegurados desde que se efetivasse na escola um percurso formativo orientado ao bom uso da razão. Nesta perspectiva, as ciências teriam oferecido subsídios para o desenvolvimento do projeto escolar moderno. Um conjunto de saberes dedicou-se à definição, à elucidação e à orientação da maneira como deviam ser educados os sujeitos. No âmbito deste projeto de desenvolvimento racional e formação de cidadãos, vicejou o arquétipo do homem disciplinado, ideal a ser atingido pela intensificação dos limites e das regras, orientadas ao enquadramento à norma e à disciplina, que ao serem incorporadas pela escola, rapidamente converter-se-iam em punição e em outras formas de violência (FOUCAULT, 2007; MENDONÇA; MONTEIRO, 2013).

Se a disciplina e a violência estiveram desde sempre presentes na formação escolar como forma de realizar as promessas emancipadoras do Esclarecimento, problematizar esta relação na educação e na escola nos permite refletir mais sobre o papel formativo da escola na atualidade e em que medida ações de formação de professores em direitos humanos poderia contribuir para o enfrentamento da violência escolar e à formação de sujeitos capazes de exercer competentemente sua cidadania, aptos a reivindicar a efetivação do Estado democrático de direito no Brasil.

Neste sentido, cumpre-nos destacar que no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 24, 25), a educação em direitos humanos está voltada ao combate a todas as formas de violência e à formação da cidadania, haja vista que é através do processo educativo que o sujeito afirmar-se-á como um titular de direitos e deveres (políticos, sociais, civis, econômicos e culturais), condição necessária para o seu efetivo exercício.

Entretanto, a consciência de ser um sujeito de direitos não se realiza de maneira espontânea. Será por meio do ato educativo que o indivíduo se preparará para o exercício da cidadania, imprescindível para que se reconheça enquanto titular de direitos. Entretanto, se do ponto de vista pedagógico, fala-se muito em uma formação/educação para a cidadania, na prática escolar, os valores que lhe são concernentes geralmente não são vivenciados.

Neste sentido, podemos verificar que, apesar de alguns avanços, ainda não temos concretizada uma proposta eficaz. Se, de um lado, temos a inclusão da educação em direitos humanos descrita na legislação educacional, como por exemplo: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)⁷, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)⁸, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)⁹, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)¹⁰, e no Plano Nacional de Educação (2014)¹¹, na prática observa-se que, apesar de convincentemente detalhadas, estas propostas não são efetivamente concretizadas nas escolas.

Por outro lado, tem se constituído como um grande desafio para a instituição escolar confrontar-se com essa “cultura da violência” (CANDAU, 2001, p. 137), que acomete o contexto escolar em suas mais diversas variações e condicionantes, e que tem ensejado inúmeras interpretações acerca de sua crescente incidência e agravamento (GOMES, 2013; ABRAMOVAY, 2005; GUIMARÃES, 2003; ABRAMOVAY; RUA, 2002; CANDAU, 2001); em comum, estas análises apontam que sua prevenção e mediação são justificadas pelos danos físicos e psicológicos que acarreta aos estudantes, professores e gestores que dela são vítimas, como também, por sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem.

⁷ A LDB estabelece a inserção dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos e de prevenção à violência contra a criança e o adolescente nos currículos da educação básica, para todos os seus níveis, cuja referência deve ser o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para que este objetivo seja cumprido, a LDB orienta que estes temas sejam incorporados nas propostas educacionais, não como novas disciplinas, mas permeando os conteúdos e as orientações didáticas de cada área do conhecimento de modo transversal; recomenda, para tanto, a necessidade de elaboração e distribuição de materiais educativos específicos para sua abordagem (BRASIL, 1996, art. 26º, inc. IX).

⁸ Lançados em 1997, os PCNs sugerem que sejam incorporadas nas propostas educacionais do ensino fundamental, conceitos e valores escolhidos por abordarem questões sociais relevantes e intrínsecos à cidadania e à democracia, sob a forma de temas transversais (BRASIL, 1997, p. 44).

⁹ De acordo com este documento (BRASIL, 2009, p. 25), a educação em direitos humanos deve estar comprometida com o exercício e desenvolvimento dos valores da igualdade, da liberdade, da justiça, da tolerância, do respeito, da solidariedade e da paz. Por esta razão, considera que este aprendizado deve ser transversal, perpassando os conteúdos das disciplinas em todos os níveis de ensino, e ininterrupta.

¹⁰ Estabelecem que o currículo desta etapa da escolaridade deva ser concebido em observância aos princípios da educação em direitos humanos (BRASIL, 2012, art. 5º, inc. III), ao qual deverá ser concedido tratamento transversal, perpassando todo o currículo (BRASIL, 2012, art. 10º, inc. II, letra e). Para tanto, recomenda a inclusão no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares que ofertam o Ensino Médio do “comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania [...]” (BRASIL, 2012, art. 16º, inc. V).

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece como uma de suas diretrizes a ênfase na formação para o exercício da cidadania, o combate a todas as formas de discriminação no ambiente escolar e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, art. 2º, inc. X).

De uma maneira geral, pode-se afirmar que comportamentos violentos no ambiente educacional não serão suprimidos por medidas policiais¹², por programas e projetos pontuais, por grades e câmeras de vigilância, nem por punições e repreensões, o que, em regra, a escola sempre fez (FOUCAULT, 1997; GUIMARÃES, 2003; GOMES, 2013).

Deste modo, examinando atentamente os pressupostos da educação em direitos humanos, concluiremos ser este um tema particularmente fecundo para a elaboração de um projeto educativo engajado em favor de mudanças mais amplas na própria sociedade, tais como o preparo para o exercício da cidadania, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos, necessárias para justificar de modo plausível e consequente, um estado democrático de direito.

Uma pesquisa: os direitos humanos na visão dos professores

Deste modo, para melhor compreender as concepções de professores sobre os direitos humanos e os fatores que dificultaram a sua inserção nos espaços escolares, como também a distância entre o que se fala e o que se pratica no cotidiano escolar quando professores de escolas localizadas em bairros de vulnerabilidade social passam pelo curso em Direitos Humanos, adotamos uma metodologia que preconizasse a investigação acerca dos saberes construídos e veiculados por seus agentes e membros no âmbito da interação pedagógica (MENIN; SHIMIZU, 2005).

Nesta perspectiva, cumpre-nos destacar que a teoria das representações sociais, concebida por Moscovici (2009) no âmbito de estudos da psicologia social, caracteriza-se como uma forma de conhecimento prático, derivado do senso comum, abrangendo como campo de estudo as concepções, afirmações e interpretações dos indivíduos sobre um determinado assunto, por meio do qual se pretende não somente detectar a ascendência dos contextos sociais sobre os sujeitos, mas sua influência na transformação das realidades sociais.

¹² É importante enfatizar, em consonância com Ruotti, Alves e Cubas, que existem situações nas quais a presença policial na escola é inevitável, tais como: atuação do narcotráfico, troca de tiros no entorno escolar e os arrombamentos seguidos de roubos ou furtos. No entanto, discordamos do entendimento, bastante disseminado, sobretudo pela mídia, de que a violência praticada neste lócus será solucionada exclusivamente pelo controle policial e repressivo (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 59).

Deste modo, o objetivo inicial desta investigação era o de identificar e analisar a representação social de professores egressos da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC* sobre direitos humanos; de igual modo, ocupamo-nos em averiguar suas representações acerca da formação supracitada, na tentativa de compreender se a sua participação nesta atividade subsidiou os professores para a incorporação da transversalidade deste tema na prática docente.

Para tanto, foram realizadas, no ano de 2011 as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, em 25 Unidades Escolares Estaduais situadas na capital do Estado da Bahia. Destacamos que, dentre as escolas de alocação dos professores, priorizamos aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade social do município de Salvador¹³. Ademais, foram considerados como parâmetro para seleção dos sujeitos participantes: o quantitativo de professores certificados por Unidade Escolar (U.E.) e a sua efetiva atuação na escola, seja na regência de classe, seja nos cargos de direção / vice-direção.

Para que a amostra fosse representativa, definimos que 60% dos professores certificados, responderiam aos questionários mistos, totalizando 71 professores selecionados. Deste universo, 25 professores seriam aleatoriamente escolhidos para também responderem as entrevistas semiestruturadas.

Os temas propostos tanto nos questionários mistos, como nas entrevistas semiestruturadas, foram extraídos dos módulos ministrados na atividade formativa¹⁴. Importa destacar que, muito embora ambos os questionários abordassem o mesmo tema, no questionário misto, enfatizamos as representações sociais dos professores sobre a formação continuada em análise, ao tempo em que nas entrevistas semiestruturadas, empregadas como um segundo instrumento de investigação, indagamos os professores sobre suas representações acerca dos direitos humanos.

¹³ Distribuídas, portanto, entre as regiões norte (miolo urbano), sudoeste (Subúrbio Ferroviário) e na Cidade Baixa, estas áreas são caracterizadas pela concentração dos estratos populacionais de renda e escolaridade mais baixas do município supramencionado, pelos problemas de infraestrutura (água, luz, esgoto, asfalto, etc.), pela ausência de equipamentos coletivos do estado (postos de saúde, creches, etc.) e pelos elevados índices de violência.

¹⁴ Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/biblioteca_on_line.php>. Acesso em: 17 jun. 2011.

Para análise dos dados coletados em campo foram adotadas metodologias distintas. O programa SPSS¹⁵ foi utilizado para tratamento das questões fechadas contidas nos questionários mistos, convertendo-as em contagem de frequência. Já os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, foram examinados sob a perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo.

Para tanto, o modelo analítico percorreu os estágios preconizados pela análise de conteúdo, cujas premissas são compostas pela 1) pré-análise, fase que compreende a organização das entrevistas transcritas¹⁶, na qual nos ocupamos em identificar os “núcleos de sentidos” (BARDIN, 1977, p. 105) que nortearam a definição dos recortes de conteúdos por temas; pela 2) exploração do material, na qual definimos as categorias analíticas, sob as quais foram agrupados os conteúdos por similaridade de sentido; por fim, o 3) tratamento dos resultados e suas interpretações (BARDIN, 1977, p. 95), momento no qual realizamos o cruzamento entre as informações coletadas em campo (tanto nos questionários mistos, como nas entrevistas semiestruturadas), a análise dos dados e a literatura especializada, a partir da triangulação, técnica que segundo a definição de Spink (2004), permite o aprofundamento da análise dos dados. Destacamos que nas entrevistas, o método de contagem das frequências de respostas foi manual.

O questionário misto nos permitiu delinear o perfil dos professores participantes. Assim, dos 71 professores entrevistados, 73,3% afirmaram que sua inscrição no curso foi voluntária e 77,5% atuam na mesma U.E. há mais de cinco anos. Todos os professores entrevistados possuem formação em nível superior e lecionam no Ensino Médio em suas respectivas áreas de formação; destes, 4% ocupam cargos de gestão (diretor e vice-diretor), e 10% estão lotados em projetos especiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Resultados encontrados

¹⁵ O SPSS é acrônimo de “*Statistical Package for the Social Sciences*” e se constitui enquanto um programa de computador que visa converter os dados em informações estatísticas.

¹⁶ Importa salientar que a transcrição das entrevistas preservou o conteúdo dos depoimentos, tal como enunciado pelos sujeitos participantes (*ipsis verbis*). Para preservar sua identidade, foi atribuído um acrônimo (P1, P2) para cada uma das entrevistas; as entrevistas foram igualmente enumeradas.

- **Quanto às representações sociais dos professores sobre a *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC***

No que concerne às representações dos professores acerca da atividade formadora, para 81,7% dos respondentes, o curso foi bem avaliado, correspondendo ao que dele se esperava e atendendo às suas expectativas. No sentido de verificar se o curso produziu o efeito desejado, 63,4% afirmaram que a participação na formação foi suficiente para que as temáticas relativas aos direitos humanos fossem realmente abordadas em sala de aula.

Em continuidade, questionamos aos professores se os conteúdos das oficinas realizadas ao longo do curso foram adequados à atividade docente, ao que 72% responderam afirmativamente. Para estes, as instalações em que estas oficinas foram realizadas favoreceram a transposição dos conteúdos trabalhados à realidade escolar.

De acordo com a percepção de 88% dos professores, o material didático utilizado foi adequado à atividade docente. Para 92% do universo total de entrevistados, os recursos audiovisuais utilizados no curso foram igualmente adequados à prática pedagógica. Indagamos aos professores se os objetivos do curso foram cumpridos, ao que 52% responderam afirmativamente.

De uma maneira geral pode-se concluir que, no que concerne aos seus elementos estruturantes (material didático, oficinas e conteúdos), as representações dos professores acerca da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL* foram bastante positivas.

- **Representações sociais dos professores sobre a importância dos conteúdos de direitos humanos**

Ao perguntarmos aos professores se a iniciativa de trabalhar com as temáticas relativas à educação em direitos humanos surgiu de alguma situação vivenciada no cotidiano escolar, 52% do universo total de entrevistados responderam afirmativamente. Solicitamos a este percentual de professores que relatassem experiências que ilustrassem esta assertiva, que abaixo exemplificamos:

Sim, já foi de agressão entre os próprios alunos, né, agressão física, a gente percebe que até as próprias brincadeiras deles na hora do intervalo né, é uma brincadeira de bater, né, eles estão sempre se pegando mesmo, pega tira o chapéu de um, bate no outro e puxa a mochila e puxa a tarefa, sempre assim com alguma coisa física em termos de agressão, você não percebe apertando a mão, você não percebe abraçando, você percebe batendo né, [...], e entre professor e aluno a agressão verbal, [...]. (P1, entrevista 2, informação verbal).

Tem, têm vários, vários alunos marcados pra morrer, ontem mesmo na outra escola que eu ensino aqui próxima, a mãe foi desesperada na escola, porque o filho tá marcado pra morrer pelo traficante, porque um vizinho, um colega, não sei, foi confundido com o filho dela, aí a pessoa que ia matar: ‘ah! pensei que você era fulano! Se fosse, cê ia estar morto agora’. Imagine a mãe doida foi na escola, o menino não tá na escola, não sabe onde tá, e aí... Tem várias, várias nessa situação. (P3, entrevista 5, informação verbal).

Agrupados os depoimentos por temas, verificamos que as declarações de motivos para inscrição no curso devem-se às seguintes razões, de igual porcentagem (30,7%): os professores declararam que seus alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social; o fato de terem presenciado situações de violência dentro da escola; e também o necessário enfrentamento dos preconceitos expressos pelos alunos em sala de aula; apenas 8% atribuíram ao desenvolvimento de projetos envolvendo a temática na U.E.

Consideramos a correlação estabelecida pelos próprios professores, lotados em escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social do município de Salvador/BA, entre a violência escolar e o seu enfrentamento a partir da participação em ações formativas de educação em direitos humanos, bastante instigante.

Entretanto, mesmo qualificando o curso como muito bom e a despeito de acreditarem ser esta uma temática importante para o enfrentamento de situações de violência no ambiente escolar, 28% dos professores afirmou que não abordam os direitos humanos em sala de aula. Neste sentido, a resposta a seguir é emblemática:

Na época do curso eu acredito que ela foi mais, no decorrer do tempo, por milhões de, de motivos, né, eu acho que ela foi meio assim, engavetada, e no caso mesmo a gente pra cumprir agora só uma

unidade, chega o final do ano, enfim... mas assim, a gente, eu não priorizei, na época do curso teve o plano de ação e naquele ano a gente trabalhou mais ativamente, e aí depois, por conta talvez dos resultados não terem sido como a gente queria, enfim... aí a gente não, não continuou não, pelo menos eu não continuei. (P1, entrevista 2, informação verbal).

Estes 28% foram também questionados sobre quais seriam as condições que permitiriam uma melhor abordagem desse tema em sala de aula: 43% reportaram à importância do envolvimento da gestão da U.E., tanto no apoio e acompanhamento destas ações, como no estímulo à realização de projetos interdisciplinares; 29% acreditam ser necessária a produção de material didático específico para abordagem do tema; 29% não souberam responder a esta questão. Esta percepção se traduz na seguinte fala:

Eu acredito que se tivesse um, um, um acompanhamento né, mas vira um faz de conta na sala de aula, vá e faça, e às vezes a gente tem uma dúvida e às vezes a gente não tem com quem tirar essa dúvida, e aí por conta disso você vai se desmotivando e aí a coisa vai caindo no esquecimento, e como você tem aquele conteúdo programático e aquele ali que você é obrigado a dar mesmo, então às vezes você tem que ter tempo para o seu conteúdo e os outros temas transversais você não dá tanta importância, como deveria. (P1, entrevista 2, informação verbal).

Subentende-se nos depoimentos deste percentual de professores que, não obstante tenham sido alçados à condição de multiplicadores da concepção de direitos humanos, eles não se posicionaram como tal; é necessário destacar que, em média, apenas um ou dois professores de cada escola participaram do curso, ou seja, a formação preconizou o aperfeiçoamento individual do docente, desprezando o contexto institucional em que trabalha, isto é, a escola.

Discutindo os resultados encontrados e traçando algumas considerações

Ao verificarmos que em suas argumentações os professores consideram que os problemas sociais instalados na sociedade se refletem na sala de aula, atingindo uma população mais suscetível ao processo de violências, exclusões e desamparo a que estará submetida, a não inclusão das questões relativas aos direitos humanos em suas práticas parece contraditória, sobretudo, após a sua participação em uma atividade

formativa que estabeleceu como seu objetivo a introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas.

Esta postura encontra respaldo no que Hernández (1998, p. 9, 10) denomina como “refúgio no impossível”, concepção na qual ele define a postura assumida pelo professor em situação de formação continuada, a saber: a de que o que está sendo estudado é importante, mas quimérico. Ainda segundo este autor, esta postura encerra uma incoerência, pois, “[...] ao tempo em que se pedem exemplos sobre como agir (atitudes práticas), estas práticas não são adotadas nem adaptadas, porque se considera, de antemão, que não irão se adequar à situação específica de cada um.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 9, 10).

Esta perspectiva é exemplificada ao considerarmos que suas representações acerca da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL*, tanto no que concerne aos seus elementos estruturantes (material didático, oficinas e conteúdos), como também sobre a assimilação teórica dos conteúdos de direitos humanos, foi, de uma maneira geral, bastante positiva; entretanto, isso não foi suficiente para que tais conteúdos fossem efetivamente introduzidos em suas práticas pedagógicas, contrariando seus argumentos sobre o perfil do aluno que pretendem formar ou dos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Se os conceitos atinentes à educação em direitos humanos, tal como definido nas legislações educacionais, está voltado à formação de sujeitos de direitos, haja vista o entendimento, bastante difundido, de que é através do processo educativo que a aprendizagem destes direitos se realiza, como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania, o que se observa diante das razões alegadas pelos professores egressos da *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL*, é que a abordagem destas questões em sala de aula, não foi efetivamente integrada ao seu repertório e a sua prática pedagógica.

As conclusões às quais chegamos evidenciaram que esta formação contínua, embora tenha sido bem intencionada, propôs a atualização do repertório dos docentes e, desta maneira, reduziram a educação em direitos humanos a uma mera difusão de

conceitos e ideias. Segundo a percepção dos professores, para que houvesse algum tipo de repercussão em sua prática, a formação envolvendo essa temática deveria ser periódica e as ações nela propostas, efetivamente acompanhadas pela Instituição formadora.

Assim, consideramos pertinente levar em conta as sugestões dos professores para um próximo curso de formação sobre educação em direitos humanos, tendo em vista assegurar a efetividade destas ações, a saber: que tais cursos sejam ministrados na U.E., e que a instituição formadora realize algum tipo de diagnóstico junto à comunidade educacional (gestores/professores/estudantes), para definir as temáticas e metodologias abordadas no curso, para que este seja articulado à realidade vivenciada; que envolvessem toda a comunidade educacional (todos os professores, gestores, coordenação pedagógica), bem como a comunidade no seu entorno, sobretudo, os pais dos alunos. A inclusão da comunidade do entorno poderia trazer uma contribuição social relevante, sobretudo, se considerarmos os altos índices de violência e vulnerabilidade social assentes em boa parte do território soteropolitano, nos quais muitas vezes o único equipamento público existente é a escola.

Seguindo estas recomendações, evitaríamos a pontualidade das ações de formação continuada em direitos humanos, sem o quê, as questões relativas à formação para o exercício da cidadania e ao enfrentamento da violência escolar, consideradas intrínsecas à educação em direitos humanos, não encontrarão nenhuma efetividade no âmbito educacional.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO / Observatório de Violência / Ministério da Educação, 2005. 404 p.

_____; RUA, Maria das Graças (Orgs.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. 404 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Constituição Federal, 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 07, jan., 2011.

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

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

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

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 3, out., 2014.

_____. *Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 3, fev., 2012.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. São Paulo: Saraiva, 2009. 188-350 p.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 11-30 p.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 137-166 p.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: CHAUÍ, Marilena (Org.) *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. 87-113 p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 33ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 288 p.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

GOMES, Celma Borges. Violência, poder e direitos humanos na escola. In: GOMES, Celma Borges (Org.). *Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada*. Curitiba: Juruá, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. In: PÁTIO: revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, fev./abr. 1998. 9-13 p.

MENDONÇA, Alexandre; MONTEIRO, Aline Veríssimo. Elementos nietzscheanos para uma genealogia da violência escolar. In: MONTEIRO, Aline; SANTI, Angela; AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Orgs.). *Educação, violência e contemporaneidade*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2013. 65-84 p.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Orgs.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 93-130 p.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 385 p.

REDH BRASIL. *Rede de Educação em Direitos Humanos: Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/oprojeto.php>> Acesso em: 17 jun. 2011.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 85-108 p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1976.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2011.