

Educação, direitos humanos e exclusão social

**Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Martha dos Reis
(Org.)**



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

EDUCAÇÃO, DIREITOS
HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
MARTHA DOS REIS
(ORG.)

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL

MARÍLIA
2012



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretora:

Profa. Dra. Mariângela Spotti Lopes Fujita

Vice-Diretor:

Dr. Heraldo Lorena Guida

Copyright© 2012 Conselho Editorial

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Antonio Mendes da Costa Braga

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Mariângela Braga Norte

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

E24 Educação, direitos humanos e exclusão social / Tânia Suely
Antonelli Marcelino Brabo, Martha dos Reis (org.). – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
178p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-257-4
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-257-4>
1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Exclusão social. I. Brabo, Tânia
Suely Antonelli Marcelino. II. Reis, Martha dos.
CDD 323.4

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação	7
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL: HISTÓRIA, CONQUISTAS E DESAFIOS ATUAIS	
Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social: Apontamentos a Partir da Realidade Portuguesa <i>Almerindo Janela Afonso</i>	13
O Movimento de Direitos Humanos e a Produção da Democracia <i>Solon Eduardo Annes Viola ; Thiago Vieira Pires</i>	23
Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de Caso no Brasil <i>Aida Maria Monteiro Silva</i>	37
CAPÍTULO 2 - DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	
Direitos Humanos e Formação Universitária: relato de uma Experiência da EACH-USP <i>Ulisses F. Araújo; Patrícia Junqueira Grandino</i>	51
A Crítica de Hannah Arendt aos Direitos Humanos <i>Edson Teles</i>	67
CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADE, DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL	
Políticas de Saúde para a Diversidade: em Busca da Superação da Desigualdade e da Exclusão Social <i>Cristiane Gonçalves da Silva</i>	83
A Reafirmação do Paradoxo Inclusão/Exclusão no Sistema Socioeducativo para Jovens Autores de Atos Infracionais <i>Joana D' Arc Teixeira</i>	97

Educação, Multiculturalismo e Desigualdade. A Ação Afirmativa na
Forma de Cotas Raciais para o Ensino Superior: Traços de uma Dívida
Histórica e Social e a Busca da Equidade Educacional com
Respeito à Democracia
Sebastião de Souza Lemes..... 115

Educação, Participação e Exclusão Social: uma Experiência de
Promoção da Saúde com Adolescentes e Jovens de Escolas Públicas, no
Distrito de Vicente de Carvalho, Guarujá / SP
Ana Lucia de Mello; Maria Cecília Focesi Pelicioni;
Mauricio Borges Sampaio Cunha; Eliane Tigre Guimarães
Luiz Alberto Amador Pereira 125

CAPÍTULO 4 -EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL

Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social: A (In)Consistência
dos Conceitos
Martha dos Reis; Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo 155

Sobre os autores..... 171

APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos *Educação, direitos humanos e exclusão social*, foi idealizada para atender a um dos objetivos do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP (OEDH), contribuir teoricamente para o trabalho voltado ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito da Universidade. O tema em pauta representa um dos desafios para a democracia nas sociedades contemporâneas demandando estudos e debates visto que a desigualdade e a exclusão não têm sido superadas, apesar dos Tratados internacionais e da legislação dos países contemplarem o ideário de direitos.

O tema Direitos Humanos tornou-se importante nas últimas décadas do século XX e continua sendo foco de preocupações no século XXI. Ele tem sido debatido em conferências internacionais, é objeto de políticas públicas específicas em muitas nações do mundo e vários são os pesquisadores que se debruçam sobre o assunto – trata-se de questão de ordem geral e de ordem específica e concreta, uma vez que atinge o nosso cotidiano porque está relacionado com a educação, com o trabalho, a exclusão social, a diversidade, a política, a ética, a cidadania, etc.

Nesta perspectiva, no primeiro texto, Almerindo Janela Afonso, discorre sobre *Educação, direitos humanos e exclusão social: apontamentos a partir da realidade portuguesa*, abordando o histórico da mobilização pela democracia e, no bojo deste movimento, da luta pelos direitos humanos versando sobre o caminhar deste processo até os dias atuais. Aponta, além do mais, os desafios das sociedades democráticas contemporâneas sublinhando “a relação ambígua que as questões da exclusão/inclusão podem ter com os direitos humanos”.

No segundo texto da coletânea, *O movimento de direitos humanos e a produção da democracia*, Sólon Eduardo Annes Viola e Thiago Vieira Pires, abordam as condições históricas percorridas nas trajetórias sociais que caracterizam as lutas por direitos humanos, buscando situar os limites para a implantação de políticas públicas que permitam a efetivação dos pressupostos de liberdade e igualdade inerentes aos DH. Princípios que só podem se constituir através de ações culturais organizadas desde a sociedade civil em suas relações com o Estado.

Aida Maria Monteiro Silva, no terceiro texto intitulado *Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de Caso no Brasil*, destacando que o desenvolvimento de política educacional nos sistemas de ensino permite maior capilaridade de atuação, no entanto, consiste em decisões e compromissos de governo de forma que ações possam ser materializadas como política de Estado ressaltando que os conteúdos devem ser explicitados no conjunto dos componentes curriculares, para que, de fato, sejam trabalhados por meio das diferentes linguagens, formas de expressão e das mídias.

O quarto texto discorre sobre *Direitos Humanos e Formação Universitária: relato de uma experiência da EACH-USP*, no qual Ulisses F. Araújo e Patrícia Junqueira Grandino mostram a nova experiência da USP Leste com Seu projeto acadêmico que busca articular o trabalho multi e interdisciplinar com temáticas de relevância social, entendendo ser esta uma forma de se apontar novos caminhos na produção do conhecimento, e para a construção da justiça social, dentre eles os direitos humanos.

Edson Teles, autor de *A crítica de Hannah Arendt aos direitos humanos*, propõe-se a verificar, diante da experiência vivida na primeira metade do século XX, os argumentos de Hannah Arendt quanto ao valor universal dos direitos humanos e sua característica de construção histórica. A efetivação dos direitos humanos ocorre por meio do consenso criado em torno do regime político democrático, o qual tem como paradigma de seu exercício uma biopolítica baseada na substituição do agir pelo fazer.

No quinto texto, intitulado *Políticas de saúde para a diversidade: em busca da superação da desigualdade e da exclusão social*, Cristiane Gonçalves da Silva compartilha reflexões sobre alguns aspectos das políticas públicas em

saúde e de sua relação com os direitos humanos, tenho a intenção de tentar oferecer contribuições do campo da saúde coletiva para o debate ampliado sobre os direitos humanos, neste início de século.

Na sequência, Joana D’Arc Teixeira discorre sobre *A reafirmação do paradoxo inclusão/exclusão no sistema socioeducativo para jovens autores de atos infracionais* com reflexões que direcionaram-se para as questões que orientaram o debate *Exclusão social versus inclusão social na sociedade contemporânea*, tendo como principal recorte: o sistema socioeducativo de internação destinado a jovens autores de atos infracionais.

Sebastião de Souza Lemmes, no sexto artigo, afirma que a trajetória do afro brasileiro, pela sua história, mostra a forma como chegou e permanece no Brasil até os dias de hoje. Sua história se confunde com a história da discriminação e a segregação racial. As ações afirmativas por sua vez, são o reconhecimento oficial das demandas e necessidades de intervenções em um processo que perdura culturalmente e em uma dívida social impagável para com essa etnia. A Universidade tem assumido um papel de vanguarda nessa intervenção e se abre ao debate e ao aprofundamento construtivo de uma nova concepção de democracia radical que retira dos subterrâneos da sociedade e da academia os débitos a serem contabilizados nos custos da discriminação e do racismo.

Ana Lucia de Mello, Maria Cecília Focesi Pelicioni, Mauricio Borges Sampaio Cunha, Eliane Tigre Guimarães, Luiz Alberto Amador Pereira apresentam um projeto desenvolvido junto a jovens em situação de vulnerabilidade social e mostram seus resultados positivos.

O texto final, elaborado pelas organizadoras da coletânea, aborda a relação entre *Educação, direitos humanos e exclusão social: a (in)consistência dos conceitos*, refletindo sobre os desafios da atualidade nas sociedades democráticas, organizadas no ideário de direitos humanos, contudo, promotoras do desrespeito e aviltamento aos direitos humanos de todos e todas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL: HISTÓRIA, CONQUISTAS E DESAFIOS ATUAIS

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA REALIDADE PORTUGUESA

Almerindo Janela Afonso

A última grande vaga democratizadora a nível mundial iniciou-se na Europa nos anos setenta do século passado, e espalhou-se por vários países da América Latina na década seguinte¹. Foi um tempo histórico de erradicação de ditaduras e regimes autoritários, antecedido e/ou sucedido, consoante os casos, por importantes e heterogêneos movimentos sociais que alargaram, de modo gradual, mas decisivo, os ténues processos iniciais de mudança política. O processo de abertura democrática no Brasil, mais visível em meados dos anos oitenta, foi, a este propósito, singular, como o tinha sido também o processo em Portugal, no início dos anos setenta.

Neste último caso, tratou-se de um tempo de mudanças sociais e políticas profundas, iniciadas por um golpe militar que abriu as portas para uma revolução (*a revolução dos cravos*) onde foi decisivo o protagonismo dos militares portugueses, de influências ideológicas relativamente distintas, mas comprometidos com a urgência de derrubar um regime alheio aos mais elementares direitos humanos, autoritário e colonialista, que durava há quase cinco décadas. Aliás, na Europa do sul (Portugal, Espanha e Grécia), apesar

¹ Este texto retoma, de forma mais organizada, a minha intervenção na mesa-redonda “Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social”, no âmbito do VI Seminário “Direitos Humanos no Século XXI” realizado em setembro de 2010, na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (S. Paulo/Brasil). Reitero à organização, e em particular à Prof^a Tânia Suely A. M. Brabo, o agradecimento pelo convite que me foi formulado para estar presente neste evento, bem como pela oportunidade de orientar um interessante seminário de pós-graduação com a presença motivadora, dialogante e crítica de estudantes de mestrado e doutorado desta universidade.

das especificidades históricas, as ditaduras foram substituídas pela democracia e esta começou por traduzir o ímpeto da liberdade e a busca dos direitos humanos fundamentais (políticos, culturais, económicos, sociais), até então amordaçados. Mais uma vez, foi no contexto da democratização que a questão dos direitos humanos ganhou centralidade², ainda que as especificidades sociais e históricas de cada país se tenham traduzido em percursos diversos. Em qualquer dos casos, a Educação constituiu (e constitui) um dos eixos e projetos fundamentais destas mudanças e desses direitos³.

No que diz respeito a Portugal, a interiorização gradual da Educação como direito humano básico e as subsequentes políticas de ampliação da democratização do acesso à escola pública tiveram, nas décadas seguintes à *revolução dos cravos*, alguns avanços importantes e relativamente sincrónicos. A própria integração de Portugal na então Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia), a partir de meados dos anos oitenta, apesar de trazer também mudanças e orientações não estranhas ao ventos neoliberais (que já naquela altura sopravam forte no contexto internacional), não deixou de ter efeitos contraditórios e, nalguns casos, em contra-ciclo, dado que, por exemplo, em relação ao ensino básico, ocorreram investimentos públicos importantes, quer na expansão da escolaridade obrigatória (que passou para 9 anos com a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo), quer na adopção de programas e medidas de política educacional que, embora conjunturais, não deixaram, num certo sentido, de poder referenciar-se à expansão de direitos sociais e educacionais (AFONSO, 1999)⁴. Estes direitos, consagrados na nova Constituição democrática aprovada em 1976, foram gradualmente tornados mais efectivos com a construção (tardia) do Estado-providência (ou Estado social), através da adopção de políticas públicas mobilizadoras de estratégias e

² Para uma análise da relação entre democracia e direitos humanos, ver, por exemplo, Estêvão (2011).

³ Para uma interessante retrospectiva da questão dos direitos humanos na educação básica no Brasil, ver, por exemplo, Aida Silva (2010).

⁴ As políticas educacionais em Portugal, na década 1985-1995, foram em grande medida expressão do que designei de “neoliberalismo educacional mitigado” (AFONSO, 1998). Se para o ensino básico as políticas públicas tiveram algum impacto, mesmo que conjuntural, no que diz respeito ao ensino superior, por um lado, e à educação pré-escolar, por outro, as lógicas foram bastante distintas. Naquele mesmo período, a expansão do ensino superior privado teve certamente a ver com a adopção de lógicas neoliberais ou de mercado educacional, enquanto que na educação pré-escolar houve uma retracção nos investimentos públicos, algum hibridismo e ambiguidade nos discursos e uma perda de centralidade na agenda política. Para uma análise da evolução das políticas educativas para a infância, na sequência do período anterior, ver, por exemplo, Zão (2011).

recursos vários (entre os quais, anos mais tarde, os recursos dos *fundos estruturais* vindos da Comunidade Europeia)⁵.

Passadas algumas décadas, e considerando sobretudo o caso do ensino não superior (básico e secundário), não podemos deixar de constatar que os avanços em termos de acesso à escola pública foram muito significativos (esta é, sem dúvida alguma, uma escola aberta a todos os grupos e classes sociais). Todavia, as questões da democratização da procura não foram acompanhadas de avanços idênticos em termos de igualdade de oportunidades de sucesso. Considerando, por exemplo, o final do ensino básico (ou fundamental), subsistem défices e indicadores significativos em termos de insucesso escolar, nomeadamente no domínio das aprendizagens em disciplinas escolarmente mais estruturantes ou socialmente mais valorizadas, ou, mais genericamente, em termos de conhecimentos e disposições indispensáveis para fazer opções, escolher trajectos e projetos de futuro, sobretudo quando se comparam percursos escolares de alunos das classes populares e alunos das classes médias. De acordo com dados relativamente recentes,

Apesar de actualmente já estarem na escola a quase totalidade das crianças dos seis aos quinze anos, a percentagem das que frequentam cada ciclo na idade «normal» está abaixo dos 90%, nos segundo e terceiros ciclos [ou seja, da 5ª à 9ª série], e é de 60% no secundário [ou seja, no ensino médio]. O insucesso escolar continua, assim, a ser muito significativo – e é um sinal de uma certa selectividade social do sistema de ensino português, que embora acolha todos não é capaz de o fazer com pleno sucesso (ROSA; CHITAS, 2010, p. 32).

Do mesmo modo, no final do ensino secundário (ou médio) observa-se a continuidade (e até acentuação) de processos de desigualdade comparativa, quer no que diz respeito às probabilidades de prosseguimento de estudos superiores, quer no que se refere aos processos de inserção profissional após percursos formativos de natureza supostamente mais vocacionalista ou profissionalizante – os quais são agravados, hoje em dia, pelo contexto de maior vulnerabilidade e incerteza perante um mercado de trabalho crescentemente desregulado e em retracção.

⁵ A expansão de direitos e o investimento em políticas públicas na década posterior à *Revolução dos Cravos* de Abril de 1974, e imediatamente anterior à entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, teve algumas especificidades interessantes. Ver, entre outros, Santos (1990)..

Também neste caso, quando analisamos os percursos dos alunos das diferentes classes sociais, verificamos que continuam a ser as famílias mais vulneráveis às lógicas e constrangimentos da economia capitalista aquelas que vêem os filhos serem mais penalizados pelo insucesso, pelo abandono ou pelas desistências precoces da escola, tendo estes, conseqüentemente, mais dificuldades para estruturar uma vida digna face à complexidade do mundo actual e às oportunidades (in)existentes para iniciar e manter uma relação laboral/salarial⁶.

Em certos casos, os factores de vulnerabilidade familiar e escolar são, como é sabido, indutores iniciais de processos de exclusão social⁷. Mas, mais genericamente, não é por acaso que, com a internacionalização crescente do capitalismo e a ampliação da voracidade neoliberal, as mudanças e retracções profundas nas políticas sociais e a redefinição das funções do Estado têm levado a maiores desigualdades sociais e educacionais, que se agravam substantivamente e continuarão a agravar-se nos próximos anos.

A construção tardia do Estado-providência português, e as correspondentes conquistas a ele, directa ou indirectamente, referenciáveis – naturalmente insuficientes, mas reconhecidamente importantes do ponto de vista de uma cidadania ampliada, ou seja, de uma cidadania que não se restringe às lógicas do Estado-nação (AFONSO; RAMOS, 2007) –, estão agora em regressão, numa indisfarçável vulnerabilidade às pressões e ameaças procedentes dos (eufemisticamente chamados) *mercados* e das agências de *rating*, face aos quais o Estado capitalista ostensivamente se subordina, ao mesmo tempo em que se torna, cada vez mais, impermeável e hostil às demandas da democracia substantiva e aos direitos sociais, económicos, culturais, ecológicos.

Em Portugal, nos tempos que correm, a desejada missão da escola pública (justa e democrática para todos e todas) está em redefinição, aproximando-se de uma encruzilhada que a pode levar, a médio ou longo prazos, a esvaziar-se de sentido histórico, cultural e político.

⁶ Neste sentido, como escreve Teresa Esteban, “O projeto hegemônico de escola, unívoco, não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os sujeitos híbridos que a compõem, sempre expostos em sua incompletude: o fracasso espelha a mímica inerente à dinâmica imposta, é um desacato à proposta de universalização de uma única visão do mundo” (ESTEBAN, 2010, p. 49).

⁷ Mas o contrário também ocorre, como se depreende do que escreve Tânia S. A. M. Brabo: “Quanto aos grupos vulneráveis [...] reafirma-se o que historicamente não foi assumido pela sociedade. Esses grupos não são portadores de atributos que os distinguiram de outros grupos sociais, eles se *tornaram vulneráveis*, discriminados, pela ação de outros agentes sociais. Numa sociedade complexa, a vulnerabilidade social não pode ser vinculada só pela questão económica. Geralmente, esses grupos sociais vivem uma série de aviltamentos de direitos que os colocaram historicamente na situação de exclusão e, em decorrência disso, de vulnerabilidade.” (BRABO, 2009, p. 8).

Se, ainda há alguns anos, as políticas e os sinais mais visíveis da preocupação democrática e pedagógica com a *inclusão* no ensino obrigatório incidiam, por exemplo, nos chamados *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIPs), e/ou na *gestão flexível do currículo* e no recurso a *currículos alternativos* efectuados no âmbito de cada escola, tendo em vista um aumento de probabilidades e oportunidades de sucesso para alunos e alunas com condições e necessidades educativas distintas ou específicas (ainda que, muitas vezes, essas estratégias pedagógicas fossem desigualmente valorizadas interna e externamente), hoje, com a crescente retracção das políticas públicas para a educação, até mesmo essas alternativas (intencionalmente democráticas), como os actuais *percursos curriculares alternativos* (PCA), podem vir a estar ameaçadas. E isso porque se espera, em Portugal e noutros países, como efeito da actual crise no processo de *acumulação* capitalista, uma maior desigualdade e uma acentuada exclusão social, tendo a escola pública, neste contexto, menor capacidade (nomeadamente em termos de recursos) para dar conta da complexidade e diversidade dos seus *mandatos educacionais* e, igualmente, condições menos favoráveis para lidar com a crescente pluralidade e heterogeneidade de alunos e alunas, suas culturas, biografias, necessidades e expectativas⁸.

Todavia, mesmo que consideremos algumas das anteriores medidas de política educacional como sendo alternativas adequadas perante as questões do abandono e insucesso escolares (o que foi, e ainda é, objecto de diferentes análises críticas)⁹, pode afirmar-se, mais genericamente, que a escola pública continua a confrontar-se com dilemas e contradições crescentes entre

⁸ Segundo Roger Dale, (citado por STOER, 2008, p. 149) «mandatos» para o sistema educativo «[...] são concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos “mandatos” atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo: i) o autodesenvolvimento; ii) a cidadania; iii) a formação».

⁹ O debate em torno destas questões está bem expresso num texto da socióloga da educação Ana Benavente no qual revê algumas das medidas de política educativa, de cuja decisão participou, na altura em era Secretária de Estado: “A criação dos currículos alternativos foi uma das medidas que mais polémica pública suscitou. Sindicatos de professores e especialistas das Ciências da Educação insurgiram-se contra uma «escola de 2ª categoria», contra a desigualdade de tratamento e a discriminação, temendo o fim da «educação para todos». Criticou-se a «simplificação» de conteúdos e matérias escolares, alguns «viram» nestes currículos «o estado a que a escola havia «chegado». Estranhamente, na minha opinião, foram os que mais críticas fizeram à escola tradicional e que mais se disseram preocupados com a exclusão, que mais atacaram os currículos alternativos. Este debate passou ao lado das escolas, mais realistas e empenhadas em encontrar soluções concretas contra o abandono escolar. Os currículos alternativos foram sendo esquecidos pela opinião pública; ou porque as escolas os integraram e não fizeram eco das críticas, ou porque se reconheceu que, entre uma situação de exclusão e as aprendizagens fundamentais com obtenção do diploma de escolaridade obrigatória, não havia que hesitar, ou ainda porque os críticos se tranquilizaram face à reorganização curricular que, na sua flexibilidade, assegura às escolas maior liberdade de organização e evita medidas «de excepção»” (BENAVENTE, 2001, p. 115).

as demandas da democratização das oportunidades de acesso e sucesso no ensino básico (ensino fundamental), ou seja, continua a ser desafiada para a promoção bem sucedida de um “mínimo cultural comum” (cf. COLLÈGE DE FRANCE; BOURDIEU, 1987) e, por outro lado, esta mesma escola pública depara-se também com pressões para uma crescente (re)meritocratização e (re)elitização de cursos e percursos (sobretudo no ensino secundário ou médio).

Perante esta tensão, a opção dos últimos anos, quando direccionada para medidas alternativas de política educacional voltadas para promover condições de sucesso para todos e todas – como foi o caso dos chamados *currículos alternativos* e da *gestão flexível do currículo* –, não pode deixar de ser, por várias razões, valorizada, ainda que, em muitos casos, acabe por ser estruturada, na prática, numa lógica de gestão conjuntural das diferenças, e com algumas consequências não desejadas¹⁰.

Isto, aliás, verifica-se também, mais recentemente, com outras medidas e ofertas educativas e formativas, como os cursos de educação e formação (CEF) ou os cursos de educação e formação de adultos (EFA), os quais pretendem atender a demandas diferenciadas, apresentando-se como possibilidades alternativas para os alunos e alunas que não completam a escolaridade básica (fundamental) antes da idade esperada, ou que desejam regressar à escola para continuidade dos estudos, tendo em conta, frequentemente, expectativas relacionadas com a procura ou manutenção de uma relação laboral (que já é, e nem sempre deixa de ser, desqualificada e/ou precária). Tendo em conta estas relações complexas e contraditórias, pode tratar-se, no que diz respeito ao trabalho, de formas de “exclusão includente” e, do lado da escola, de formas de “inclusão excludente”, como salienta Kuenzer (2007, p. 1170-1171):

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu carácter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio

¹⁰ Mesmo da parte de alguns sectores do patronato, como é o caso à Associação EPIS (Empresários pela Inclusão Social), reconhece-se que “A emergência de *curricula* mais flexíveis, orientados para estratégias de educação e formação, potenciadores de um entrada no mundo do trabalho, padecem de uma insuficiente credibilização, ou mesmo estigma, e estão maioritariamente associados pelos alunos e pelas famílias a objetivos de aprendizagem menos exigentes” (PEREIRA, 2011, p. 16).

de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

De qualquer modo, quando ocorre uma mera *gestão escolar das diferenças*, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho académico, sem aproveitar as relações e sinergias educativas (e as possibilidades emancipatórias) ligadas às condições de classe, género, raça, etnia, religião e outras, isso acaba por acentuar as fissuras entre uma escolaridade de massas (democratizadora, básica e universal) e uma escolaridade (secundária) cada vez mais selectiva e discriminatória – e, neste último caso, mais congruente com estratégias das classes médias e com a preservação de certos interesses dominantes.

Com efeito, as causas e marcas das desigualdades, intrínsecas à génese e desenvolvimento do capitalismo, nunca foram apagadas ao longo do tempo da democracia, apesar de alguns projectos de transformação social indicarem outro sentido. Pelo contrário, quer em Portugal, quer em diferentes países, as marcas e consequências das desigualdades são hoje mais evidentes do que em outros períodos históricos, sendo traduzidas, no entanto, não por configurações sociais, económicas, políticas, culturais e educacionais desconhecidas, mas por discursos que pretendem sugerir novas especificidades ou outras racionalidades.

Aliás, a semântica em uso nas últimas décadas parece apenas querer sinalizar supostas *nuances* nestes processos, como é o caso da utilização da expressão *exclusão* em vez da expressão *desigualdade*, ou *inclusão* no lugar de *equidade*, e esta no lugar de *igualdade*, sem que, com isso, se vá mais além do que tentar esbater retoricamente a natureza dos processos económicos e sociais em causa, atenuando eventualmente a sua representação política, ética e cultural.

No que diz respeito à linguagem, uma das precauções a ter em conta é que “a exclusão vem se impondo pouco a pouco como um *mot-valise* para definir todas as modalidades de miséria do mundo”, pressupondo assim uma heterogeneidade de usos que devem ser discutidos e problematizados (CASTEL, 1997, p. 15-16), até mesmo pelo facto de a indeterminação semântica do termo exclusão poder “ser condição para a sua eficácia ideológica” (CORREIA, 2003, p. 40).

Por outro lado, torna-se também “imprescindível articular analiticamente exclusão social e desigualdade social”, detendo esta última prioridade analítica porque “embora a exclusão recrie e até reforce certas formas de desigualdade, ela própria é, antes de mais, um produto, um corolário do próprio sistema de desigualdades sociais” (SILVA, 2005, p. 8).

No que diz respeito à Educação e aos discursos educativos, as referências à exclusão/inclusão tornaram-se tão frequentes e naturalizadas no contexto português, sobretudo a partir de meados dos anos noventa, que se pôde já afirmar que esta problemática tornou-se mesmo “numa dimensão estruturante de uma «ideologia educativa»” (CORREIA, 2003 p. 44) ou, mais precisamente, da “ideologia da inclusão” (CORREIA, 1999).

Finalmente, apenas um breve apontamento para sublinhar a relação ambígua que as questões da exclusão/inclusão podem ter com os direitos humanos. Em primeiro lugar, não podemos desconhecer as críticas que têm sido feitas ao falso universalismo dos direitos humanos e à necessidade de uma concepção multicultural dos mesmos (cf., por exemplo, SANTOS, 1997). Como bem assinala Arriscado Nunes (2004, p. 30),

Os direitos humanos são, hoje, um terreno de lutas e de tensões que passam pela confrontação entre a alegação de universalidade dos direitos humanos ocidentais e a diversidade cultural das concepções da dignidade humana e das próprias cosmologias que permitem definir o que é ser humano, pelos esforços de compatibilização dos direitos das várias gerações e dos novos direitos a que dão origem as políticas ontológicas da ciência e da tecnologia e pela emergência dos actores colectivos capazes de promover a realização do novo cosmopolitismo. Este deve articular os imperativos da liberdade e do reconhecimento da diferença, de igualdade e de redução ou eliminação das desigualdades [...].

Por outro lado, não devemos esquecer que as questões da exclusão/inclusão obrigam necessariamente a voltar à problemática mais profunda e anterior das desigualdades, as quais não podem ser esquecidas ou contornadas, sobretudo quando sabemos que os discursos dominantes ressignificam os conceitos e tendem a suavizar (e obscurecer), também pela linguagem, os dados, as explicações e as contradições da realidade social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. *Educação básica, democracia e cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento, 1999.
- AFONSO, A. J.; RAMOS, E. L. V. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 20, n. 1, p. 77-98, 2007.
- BENAVENTE, A. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n. 27, p. 99-123, set./dez. 2001.
- BRABO, T. S. Direitos humanos: diversidades e grupos sociais vulneráveis. In: LEMES, S. S.; MONTEIRO, S.; RIBEIRO, R. (Org.). *A hora dos direitos humanos na educação*. São Carlos: Rima, 2009. p. 6-14.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, L. et al. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 15-48.
- COLLÈGE DE FRANCE; BOURDIEU, P. Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, n. 5, p. 101-120, jul. 1987.
- CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Ed. Porto, 2003. p. 37-55.
- CORREIA, J. A. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 12, n. 1, p. 81-110, 1999.
- ESTEBAN, T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, T.; AFONSO, A. J. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.
- ESTÊVÃO, C. V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, mar. 2011.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Especial.
- NUNES, J. A. Um novo cosmopolitismo? reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 15-32.
- PEREIRA, D. S. (Org.). *Jovens de futuro*. Porto: Ed. Porto, 2011.

- ROSA, M. J. V.; CHITAS, P. *Portugal: os números*. Lisboa: FFMS, 2010.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.
- SANTOS, B. S. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, 1990.
- SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado?. In: MONTEIRO, A. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.
- SILVA, M. C. Desigualdades e exclusões sociais: olhares sociológicos cruzados. *Configurações*, Braga, v. 1, n. 1, p. 7-14, 2005.
- STOER, S. R. O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 26, p. 149-173, 2008.
- ZÃO, M. E. P. V. R. B. *Estado e Terceiro Sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: o caso da educação pré-escolar (1995-2010)*. 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2011.

O MOVIMENTO DE DIREITOS HUMANOS E A PRODUÇÃO DA DEMOCRACIA

Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

INTRODUÇÃO

A cada período histórico, as sociedades humanas se deparam com um universo de problemas que passam a caracterizar a cultura de cada tempo. Desde a segunda metade do século XVIII, os direitos humanos têm sido um dos temas definidores do que se convencionou chamar de modernidade. Humanistas por sua própria concepção; racionalistas, por sua estrutura interna; e contraditórios por suas dimensões e propostas os direitos humanos dão mostras de ter vindo para ficar.

Nascidos da modernidade, eles colocam o ser humano como centro de um projeto que se baseia num pressuposto de liberdade e igualdade, aparentemente condições inerentes à natureza dos indivíduos e às urgências da vida cotidiana. Racionalistas, não desprezam e nem mesmo desconhecem as múltiplas variáveis culturais e de crença do aglomerado humano. Contraditórios, movem-se, às vezes incoerentes, entre discursos que vão da justificativa de atos autoritários em nome da liberdade a ações de dimensão emancipadora e autonomista.

No turbilhão social e cultural que caracteriza a atualidade, os direitos humanos depois de servirem ao discurso intervencionista, produziram um lugar paradoxal ao se transformar em bandeira de luta dos movimentos sociais. A partir de então, passaram a representar um desejo de mudança,

tanto através de setores organizados e mobilizados da sociedade civil, quanto como soberania dos Estados nacionais nascidos das lutas anticolonias.

A América Latina é o exemplo clássico desta histórica troca de lugar dos discursos dos direitos humanos. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, o discurso dos direitos humanos serviu de justificativa ideológica para as intervenções armadas feitas em nome da democracia e da liberdade contra as fantasmagóricas ameaças nacionalistas¹ ou comunistas. Os golpes serviram para impedir a soberania das nações, para eliminar a autonomia dos povos e, através de ditaduras de tipo militar, impor um modo de organização social, submetido ao capital internacional e a uma forma exclusiva de manifestação cultural. O resultado foi à supressão das liberdades civis e políticas e a perda gradativa de direitos sociais e econômicos da maioria da população. A sociedade latinoamericana rapidamente se urbanizou, aprofundando-se as desigualdades sociais, a concentração de privilégios e a impunidade jurídica para os agentes da repressão política.

Os Estados nacionais latino-americanos dos Tempos de Chumbo deixaram como legado uma crise econômica que, privilegiando a hipertrofia do mercado internacionalizado, construiu uma sociedade segmentada e concentradora de riquezas e benefícios.

A troca de lugar dos direitos humanos ocorreu exatamente quando as ditaduras latino-americanas atingiram seu auge de intolerância e violência contra a cidadania. A reação a esta política foi construída desde múltiplos setores sociais desde os ligados ao mundo do trabalho, como os setores de classe média e mesmo de uma elite que não se beneficiara com o poder militar.

Foi nesta conjuntura que a cultura dos direitos humanos começou a ganhar espaços de manifestação na América Latina em razão dos movimentos sociais em defesa das lutas contra as ditaduras militares. Sua presença se consolidou mais pela defesa das liberdades civis e políticas do que pelos compromissos internacionais que os Estados haviam assumido com a comunidade internacional, entre os quais a Declaração Universal dos Direitos

¹ O fato de os governos latinoamericanos estarem rigorosamente enquadrados nas constituições vigentes não impediu as correntes golpistas de acusarem seus modelos de desenvolvimento nacional de não se enquadrarem nos projetos do capital internacional e, em decorrência, estarem comprometidos com as teorias socialistas. Raciocínio maniqueísta próprio dos tempos da Guerra Fria.

Humanos e os múltiplos Pactos regionais. Ao contrário foi da sociedade civil que partiu a exigência da defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, o universalismo dos direitos humanos propõe uma contradição que pode vir a ser intransponível. Ou seja, traz em si mesma a possibilidade de destruir sua potencialidade utópica na medida em que pode ser utilizado tanto para Estados e empresas imporem suas políticas econômicas quanto para os movimentos sociais produzirem suas identidades definirem seus princípios e formularem suas estratégias de emancipação.

Modernizado pelo concerto dos Estados vencedores da Segunda Guerra e proclamados como Direitos Universais, os direitos humanos transformaram-se em um novo sentimento global capaz de não ficar reduzido às dimensões da dominação de um Estado sobre o outro. Eles, ao contrário, visavam provocar “ [...] a difusão de um sentimento de responsabilidade entre os indivíduos pelo destino de outros que estão muito além das fronteiras de um país ou continente”. (ELIAS, 1994, p. 139).

O presente artigo abordará as condições históricas percorridas nas trajetórias sociais que caracterizam as lutas por direitos humanos, buscando situar os limites para a implantação de políticas públicas que permitam a efetivação dos pressupostos de liberdade e igualdade inerentes aos DH. Princípios que só podem se constituir através de ações culturais organizadas desde a sociedade civil em suas relações com o Estado.

OS DIREITOS HUMANOS COMO POSSIBILIDADES

Durante a modernidade a amplitude do tema e o seu significado político-cultural inspiraram as declarações de independência dos povos americanos e da Declaração dos Direitos do Homem da Revolução Francesa. No século XX, como resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 revigorou os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. A segunda metade do século passado fez emergir novas questões para a vida humana, entre elas a questão da soberania dos povos, do direito à paz e ao meio ambiente. Essas questões produziram especialmente com a conferência de Viena (1993), a proclamação de novos direitos, os direitos de terceira e quarta geração.

Inseridos nas constituições nacionais² como direitos sociais e civis, ao longo do século XIX e a primeira metade do século XX, os direitos humanos projetaram um gradual aumento da participação das populações na construção da cidadania. Pressionados pelos movimentos dos trabalhadores, no século XIX, pelo movimento feminista, no século XX, e pelas “rebeliões” da contracultura dos jovens de 1968, os Estados³ foram obrigados a mediar os conflitos de diferentes campos sociais, como:

1. a defesa da paz mundial (simbolizada pelas manifestações contra a guerra do Vietnã e pelo lema; *faça amor não faça a guerra*);
2. passando pelas lutas por direitos civis (especialmente do movimento negro da América do Norte);
3. o movimento feminista (na luta pelo reconhecimento da diferença e por relações sociais equânimes);
4. o surgimento dos movimentos ambientalistas⁴;
5. a luta pela democracia formal, nos países sul-americanos e;
6. os movimentos anticoloniais na África e na Ásia.

Tais fatores produziram um novo universo cultural, que nas universidades possibilitou a formação de uma teoria sobre cultura, construída entre 1965 e 1980. Segundo Eagleton (2005, p. 44),

[...] as novas idéias culturais tinham suas raízes profundamente fincadas na era dos direitos civis e das rebeliões estudantis, das frentes de libertação nacional, das campanhas antiguerra e antinuclear, do surgimento do movimento das mulheres e do apogeu da libertação cultural.

Neste cenário político do final do século passado, os direitos humanos reviveram sua contradição essencial: Ou servir como princípio de dominação;

² A constituição mexicana e a constituição alemã, a Constituição de Weimar, ambas de 1919, incluíram em seus artigos direitos sociais e econômicos como direitos fundamentais.

³ Aqui nos referimos especialmente aos estados nacionais europeus da segunda metade do século passado. Na América Latina ocorreu exatamente o contrário. Mesmo tendo assinado a Declaração Universal de 1948, os estados latino-americanos, especialmente ao longo das ditaduras militares, recusaram os direitos civis e políticos de suas populações, e impuseram um modelo de concentração de riquezas que, ainda agora, destina um imenso contingente da população a condições de vida que nega os direitos sociais e econômicos.

⁴ Segundo Löwy (2000, p. 99) “A grande contribuição da ecologia foi – e continua sendo – levar-nos a tomar consciência dos perigos que ameaçam o planeta em consequência do atual modelo de produção e de consumo: o crescimento exponencial da poluição do ar, do solo e da água.”

ou ser a base dos movimentos emancipatórios emanados da sociedade civil. Para Hobsbawm (2007), os DH podem ser um instrumento de dominação do mesmo modo que o mercado, a tecnologia e o poder militar, mas, ao contrário desses, envolve a condição humana em sua dimensão cultural, em seus espaços da emancipação e, portanto, de crítica.

A democracia, os valores ocidentais e os direitos humanos não são como produtos tecnológicos de importação, cujos benefícios são óbvios desde o início e que são adotados de uma mesma maneira por todos os que têm condições de usá-los, como uma pacífica bicicleta ou um mortífero AK-47, ou serviços técnicos, como aeroportos” (HOBSBAWM, 2007, p. 18-19).

No caso específico do Brasil o tema dos direitos humanos é ao mesmo tempo recente e urgente. Recente na medida em que passou a fazer parte do universo cultural a partir dos movimentos sociais que enfrentaram a ditadura militar em busca da recuperação dos direitos civis e políticos. Urgente porque a histórica desigualdade social e econômica serviu de resguardo para a formação de uma sociedade muito afeita a privilégios e carências. O processo de democratização tem conseguido reconstituir e manter os direitos civis e políticos básicos embora pouco se tenha avançado na recuperação da memória histórica e do reencontro com a cidadania.

O déficit de direitos sociais e econômicos se expressa nos elevados índices de concentração de riqueza e, em decorrência, de diferença social podem ser considerados fatores fundamentais para o crescimento da violência social, gerando múltiplas formas de medo, entre eles, aqueles ligados à ocupação do espaço urbano:

[...] a alta classe média entrincheira-se em condomínios protegidos por muros e guaritas. As favelas, com menos recursos, ficam a mercê de quadrilhas organizadas que, por ironia se encarregam da única segurança disponível. Quando a polícia aparece nas favelas é para trocar tiros com as quadrilhas, invadir casa e, eventualmente, matar inocente (CARVALHO, 2001, p. 214).

Nas grandes cidades brasileiras, a taxa de homicídios demonstra um índice equivalente às mais altas taxas do mundo. Segundo dados apresentados no Mapa da violência 2010⁵, para cada grupo de 100 mil moradores, o Rio

⁵ Dados do Mapa da Violência 2010 do Instituto Sangari, disponível em: <<http://www.institutosangari.org.br/mapadaviolencia/MapaViolencia2010.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

de Janeiro apresenta uma taxa de 35,7 homicídios; São Paulo, 17,4; Vitória, 75,4; Porto Alegre, 47,3; Recife 87,5 e, em Maceió, a taxa alcançada é de 97,4 homicídios. Números que, considerando a América latina como parâmetro, só são inferiores aos da Colômbia, país que vive uma longa guerra civil declarada desde meados do século passado⁶.

Em um quadro de disparidades econômicas intenso, as diferenças sociais ampliam-se, produzindo tipos diferenciados de cidadania. Em um extremo, 23% das famílias vivem com uma renda mensal de até dois salários mínimos, o que lhes coloca em condição infra-humana. No Brasil, 1% dos mais ricos se apropria do mesmo valor que os 50% mais pobres. A renda de uma pessoa rica é 25 a 30 vezes maior que a de uma pessoa pobre⁷. Obrigada a viver com baixos salários, ou sem salários, com serviços públicos insuficientes e submetidos a frequentes humilhações, esta população passa a ser tratada, preconceituosamente, como se compusesse as novas “*classes perigosas*”, típicas da passagem do século XIX para o século XX.

Essa parte da população é composta por 63% das famílias que ganham entre 2 a 20 salários mínimos. Olhada com desconfiança e preconceito pelo restante da população, inclusive pela que divide com ela os mesmos espaços urbanos, as mesmas angústias cotidianas e a mesma expropriação do trabalho:

[...] podem ser brancos, pardos ou negros, tem educação fundamental completa e o segundo grau em parte ou todo. Essas pessoas nem sempre têm noção exata de seus direitos e, quando a têm, carecem dos meios necessários para fazê-los valer, como o acesso aos órgãos e autoridades competentes, e os recursos para custear as demandas judiciais. Frequentemente, ficam à mercê da polícia e de outros agentes da lei que definem na prática que direitos serão ou não respeitados. (CARVALHO, 2001, p. 216).

De outro lado, formam-se elites que historicamente estão acima de qualquer controle, seja ele legal ou ético. Estes grupos defendem seus interesses independentes do restante da sociedade e influenciam decisões governamentais pelo poder econômico ou o prestígio social que possuem. Sua influência é tanta e seu poder de tal ordem que não abrem mão de seus privilégios e não

⁶ Para compreender a história da guerra civil colombiana, sugere-se a leitura de Cem Anos de Solidão, clássico da literatura latino-americana e que deu a seu autor, Gabriel García Márquez, o Prêmio Nobel de Literatura.

⁷ Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

necessitam formar uma cultura universal de direitos na medida em que não compreendem direitos como bens coletivos que precisam ser socializados com os demais setores sociais.

Vistos desde a lógica dos direitos civis, os cidadãos brasileiros podem ser divididos por suas relações com o sistema jurídico e político.

Há os de primeira classe, os privilegiados”, “os doutores”, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro ou do prestígio social. Os “doutores” são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. [...]. Frequentemente, mantêm vínculos importantes nos negócios, no governo, no próprio poder judiciário (CARVALHO, 2001, p. 215).

O fator sócio-cultural que a torna atual e contemporânea é sua importância econômica “[...] que a distingue”. Ela negocia e decide. Seu conceito não está mais nas belas aparências, da vida suntuária ou divertida dos cadernos de variedades dos jornais; está na seriedade, nas páginas de economia.” (RIBEIRO, 2000, p. 23).

Esta situação aponta para uma condição hegemônica pela economia de mercado, que se transforma em senhora absoluta da definição das políticas públicas⁸. Neste quadro cultural, as desigualdades sociais são desconsideradas, ampliando as historicamente difíceis condições para a implantação de políticas capazes de tornar factíveis as promessas contidas nas Declarações Universais e nos princípios constitucionais dos Estados nacionais.

EM BUSCA DE DIREITOS HUMANOS

A contradição acima referida demonstra as dificuldades para a implantação de políticas estatais destinadas a superar as desigualdades sociais e implementar os direitos da população. Já quando das declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão do século XVIII os direitos econômicos conflitavam com os direitos sociais e restringiam os direitos políticos dos despossuídos.

A ampliação dos espaços de participação para as mulheres e para os setores sociais de não-proprietários foi conseguida, gradativamente, através

⁸ Uma política pública pressupõe a participação tanto da sociedade civil, em sua concepção, planificação, execução e avaliação, como do Estado, em sua execução, recursos e fiscalização (VIOLA 2010).

dos movimentos sociais em defesa dos direitos sociais para todos como forma de construir novas culturas políticas, tanto na dimensão dos estados nacionais como em reivindicações internacionais por igualdade. A cidadania e, principalmente, a democracia compreenderam ao longo do século XX que não poderiam se restringir a um modelo único de representação, precisavam construir um projeto de sociedade capaz de aliar diferentes formas de manifestações políticas, entre elas as clássicas formas de representação política que segundo Bobbio (2000) são indispensáveis para a democracia.

Os limites da representação, quando reduzida aos processos eleitorais, e da luta dentro das “regras do jogo”, como defende Bobbio, pode se constituir em um obstáculo à participação. Muitas destas regras são contestadas quando ocorrem crises econômicas e setores sociais antes incluídos passam a ter seus direitos sociais colocados em discussão como tem ocorrido a partir da crise de 2008 resultando no ressurgimento de movimentos sociais no México e na organização de movimentos antirecessão na Grécia e nos movimentos antireformas liberais na França, na Espanha e em Portugal.

Estes movimentos preservaram conquistas do movimento operário clássico do século XIX e da primeira metade do século XX, e dos movimentos feministas e de defesa dos direitos civis. Ao longo de todo o século XX, movimentos que fizeram avançar a universalização dos direitos humanos, alterando e refazendo as “regras” do jogo hegemônicas pelo liberalismo clássico. Estas lutas, que estabeleceram os direitos de segunda geração ressurgem na medida em que a crise atual coloca em risco as conquistas dos séculos passados e que retornam na medida em que a economia recoloca obstáculos resultantes de uma ordem internacional injusta (ALTVATER, 1999).

Produz-se, assim, a ilusão de que só é possível um tipo de solução para os problemas sociais, aquela que é fornecida, não mais pelo Estado, mas pela liberdade de mercado. Ilusão política que se torna quase absoluta quando faz crer que “[...] a economia é séria e moderna; o social perdulário e arcaico.” (RIBEIRO, 2000, p. 21).

O quadro político, acima descrito, tem remetido a população para novas formas de construção da cidadania, que se caracterizam por lutas parciais em busca de solução de questões imediatas, como as lutas por transporte,

moradia, terra, educação e saúde, por empregos ou melhores condições de trabalho e, não raro, até pelo direito a alimentação.

Este tipo de luta por direitos fundamentais remonta às condições sociais dos períodos revolucionários do século XVIII, quando foram propostos os direitos de primeira geração nas nações centrais do capitalismo. Condição histórica estabelecida “a partir de reivindicações de indivíduos contra violações por agentes econômicos, Estados, instituições políticas e agentes sociais [...]” (ALTVATER, 1999, p. 116), e que, nas regiões periféricas do capitalismo, permanecem benefícios de poucos.

Desde as últimas décadas do século XX tem ocorrido um processo de diferenciação das lutas sociais. Enquanto setores médios revelam descrença pelos processos de participação política⁹, os setores empobrecidos e marginalizados retomaram as lutas por melhores condições de vida incorporando um novo universo de lutas cotidianas.

Nestas condições, os movimentos tendem a se enfraquecer na medida em que aumentam a sua segmentação, levando alguns grupos à profissionalização e à burocratização, e outros, ao sectarismo disruptivo (MELLUCI, 2001). Outra possibilidade de esgotamento ocorre pela própria exaustão da capacidade de mobilização de seus integrantes, mas, especialmente, porque as ações se limitam a propostas específicas.

Os movimentos sociais produziram uma compreensão dos direitos humanos, a qual se tornou exclusivista, perdendo sua dimensão universal. Na América Latina, e no Brasil em especial, as lutas pelos direitos da segunda geração formaram as bandeiras dos Movimentos Sociais das décadas de 1960, 1970 e 1980. O embate central era contra os regimes militares latino-americanos, e em defesa da vida, da integridade física e dos direitos civis. Já a defesa dos direitos de primeira geração caracterizou as lutas travadas ao longo dos anos 1980 e 1990, demonstrando o empobrecimento decorrente

⁹ A grande mídia tem permanentemente discutido a questão constitucional do voto obrigatório. Nas eleições de outubro de 2010 o percentual de votos nulos no primeiro turno 5,51% (6,1 milhões aproximadamente), os votos em branco foram 3,13% (3,4 milhões aproximadamente) foi de enquanto o percentual de abstenção alcançou 18,12 (24,6 milhões aproximadamente) resultando num total de 26,76%. No segundo turno foram 4,40% (4,6 milhões aproximadamente) de votos nulos, 2,30% (2,4 milhões aproximadamente) de votos brancos e 21,36% (29 milhões aproximadamente) de abstenções, num total de 28,06% de eleitores. Fonte: Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes-2010/estatisticas>. Acesso em 11 nov. 2010. O percentual de abstenção é o maior desde que se restabeleceram as eleições para os cargos do poder executivo.

da imposição de um modelo econômico, concentrador de renda e articulador de conflitos entre a população empobrecida e o Estado.

Mesmo quando buscava agir em conjunto, cada um destes movimentos preservava suas fronteiras e sua identidade, o que levou, muitas vezes, a um isolamento político. A especificidade de cada uma das identidades acabava por impedir a construção de uma identidade universalizada, impedindo a elaboração de propostas mais abrangentes e unificadoras.

Este é um dilema para os movimentos sociais em geral e para os movimentos em defesa dos Direitos Humanos em particular. Precisam enfrentar uma situação histórica que tem se revelado avessa à participação social dos dominados e instituído mecanismos jurídicos capazes de eliminar conquistas seculares dos trabalhadores e dos movimentos sociais.

A política, colocada sob a hegemonia do mercado, tem sido implantada sob o manto protetor da globalização, e pode ser caracterizada pela crise do Estado de Bem Estar Social e a perda dos direitos dos trabalhadores, privilegiando a economia de mercado, especialmente o capital financeiro internacional. A mudança de modelo de Estado com o abandono do Estado de Bem Estar Social produziu um discurso que procurava demonstrar o encolhimento do Estado o que significa que o

[...] caráter mínimo do Estado só está presente na deteriorização das políticas sociais, no caráter de maiores geradores de desemprego que esses estados assumem, no congelamento dos salários dos funcionários públicos, no enfraquecimento generalizado da educação pública, da saúde pública, etc. (SADER, 2000, p. 126).

As condições de trabalho se precarizam de tal modo que uma parte considerável da humanidade, aquela ligada ao mundo do trabalho perde seu futuro. Na compreensão de Blackburn (2000, p. 158)

[...] é verdade que a escravidão foi abolida, mas continua o trabalho infantil, uma espécie de “trabalho forçado” que, segundo as estimativas do UNICEF, afeta cerca de 300 milhões de crianças em todo o mundo, uma cifra muito superior a do número de escravos que existia no apogeu do escravismo no século XIX. Este fenômeno do trabalho infantil pressiona a baixa dos salários não só dos operários ingleses, mas também dos operários da Índia ou de Bangladesh, onde as fiações e firmas têxteis substituem o trabalho das

mulheres pelo de adolescentes ou crianças, contratados com salários muito baixos e atentando irreparavelmente contra suas condições de saúde.¹⁰

A reprodução internacional das formas capitalistas de produção reconstituiu, em dimensão internacional, as relações capital-trabalho, típica dos primórdios da revolução industrial inglesa, enquanto desestruturaram as organizações do mundo do trabalho, como sindicatos e partidos nascidos nas classes trabalhadoras, nas nações centrais do capitalismo.

Ao mesmo tempo, com o crescimento mundial da produção industrial, a crise econômica colocou em risco não só os direitos sociais historicamente conquistados ao longo dos séculos XIX e XX, mas praticamente todos os direitos, inclusive os ambientais, os direitos de terceira geração. Ou no dizer de Altvater (1999, p. 116), “[...] a terceira geração inclui os direitos relativos à integridade ambiental. Além do direito ao desenvolvimento, à justiça social e ao acesso à riqueza natural, a integridade ambiental tornou-se uma questão em destaque, em função da crise ambiental aguda.”

Os direitos ambientais tornam-se cada vez mais significativos na medida em que as questões ecológicas colocam em risco a própria sobrevivência da humanidade não só pelo esgotamento das fontes não renováveis de energia fóssil, mas pelo geométrico crescimento dos índices de poluição do ar e da água. A crise torna urgente redimensionar as atuais formas de produção e consumo, já que o desperdício de recursos produzido por uma parte da humanidade acelera a destruição do meio ambiente, enquanto a maioria da humanidade é submetida à rigorosa escassez (ALTVATER, 1999).

Em uma situação de crescimento da ameaça ecológica e da perda de direitos, amplia-se a necessidade permanente do movimento social na luta pela superação da crença ingênua de que, uma vez regulamentados, os Direitos Humanos serão exigências de práticas sociais emancipadoras.

Atualmente, ao contrário do período político que se seguiu ao final da Segunda Grande Guerra, quando os Direitos Humanos serviam de fundo ideológico nos embates políticos da Guerra Fria, a realidade política demonstra a dificuldade de implantação efetiva de políticas públicas capazes

¹⁰ A situação descrita acima por Blackburn rememora a análise feita por Hobsbawn (2000) em relação às fábricas de tecido inglesas dos século XIX empregavam crianças adolescentes e mulheres em razão dos baixos salários e as jornadas de trabalho eram em média de 14 horas diárias.

de garantir a cidadania e a qualidade de vida da maioria da população. Ou, dito de outro modo

Os processos de globalização - incluindo a dissolução da soberania política, de um lado, e a crise ecológica, de outro - prejudicaram as reivindicações voltadas para determinados direitos substanciais. A ordem democrática passou a enfrentar uma série de novos dilemas. (ALTVATER, 1999, p. 116).

Esses dilemas encontram sua expressão maior na relação entre movimentos sociais e o Estado. Os primeiros lutam e defendem os direitos civis, sociais e ambientais; no âmbito do Estado, estes direitos são reconhecidos, regulamentados, efetivados ou esquecidos e combatidos.

AS LEITURAS POSSÍVEIS

O paradoxo em relação aos Direitos Humanos encontra-se na estrutura socioeconômica que, em nome da prioridade absoluta do mercado, elimina direitos historicamente conquistados em mais de um século de lutas na medida em que transforma direitos sociais em mercadorias convertidos em bens ou serviços: “A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda a estipulação política.” (BORON, 2000, p. 9).

Por fim, há o dilema entre os movimentos sociais e os Estados na luta pela garantia e efetivação dos direitos já legalmente reconhecidos e pela implantação de novos direitos que precisam ser conquistados em processos de lutas sociais que se travam nos espaços tencionados entre os direitos de alguns ou os direitos de todos.

As ameaças aos Direitos Humanos, cada vez mais constantes e vigorosas, precisam ser enfrentadas com a lembrança permanente de suas origens e de sua constituição como espaços de lutas sociais e políticas que renovam sua abrangência e seus objetivos,

[...] os direitos humanos tradicionais – da “primeira” e da chamada “segunda” gerações - têm que ser complementados pelos de “terceira” geração, reivindicação que vem ganhando cada vez mais força. Portanto, direitos humanos compreendem também direitos de indivíduos (e povos) em relação à integridade da natureza, isto é, do meio ambiente em que os seres humanos vivem. (ALTVATER, 1999, p. 115).

Assim, os Direitos Humanos revelam-se, de um lado, como um discurso capaz de legitimar o modelo econômico excludente, socialmente injusto e, de outro, como capaz de fornecer as bases para a produção de sociedade mais participativa e igualitária. A garantia possível de sua aplicabilidade está intimamente relacionada à capacidade de as diferentes sociedades mobilizarem-se, autonomamente, em busca de uma cultura política que objetive sua implantação.

De outra parte, os Direitos Humanos apresentam-se como uma possibilidade política construída para além das dimensões de mercado, em permanente relação de conflito com os Estados nacionais, dos quais deve exigir reconhecimento, regulamentação, efetivação. Devem exigir ser mais do que discurso.

REFERÊNCIAS

- ALTVATER, Elmar. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 109-153.
- BLACKBURN, Robin. O capitalismo cinzento e o problema do Estado. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 108-119.
- BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. Brasília, DF: Ed UNB, 2000. v. 2.
- BORON, Atílio A. Os novos leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e a decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia*. Petrópolis: Vozes, 2000. 2. ed. p. 7-67
- BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes-2010/estatisticas>. Acesso em 11 nov. 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HOBSBAWN, Eric. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWN, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: companhia das Letras, 2007.

LÖWY, Michel. De Marx ao Ecosocialismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 90-107.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia*. Petrópolis: Vozes, 2000. 2. ed. p. 120-130

ULYSSEA, Gabriel. Segmentação no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos no Brasil: uma análise empírica. In: BARROS, Ricardo Paes de; FOGUEL, Miguel Nathan; ULYSSEA, Gabriel (Org.). *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília, DF: IPEA, 2007. p. 7-26

VIOLA, Solon. Política de educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2010: anatomia dos homicídios no Brasil*. Disponível em: <<http://www.institutosangari.org.br/mapadaviolencia/MapaViolencia2010.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E IMPACTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTUDO DE CASO NO BRASIL

Aida Maria Monteiro Silva

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Estado Brasileiro, durante as décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se informalmente com a participação dos movimentos sociais organizados, considerando que, diante do estado de recessão política em o país vivia, o objetivo desses movimentos era a luta contra a ditadura militar e o restabelecimento da democracia.

Nos anos 1980, com a retomada do regime democrático, o trabalho da Educação em Direitos Humanos tem início de forma institucional, embora de maneira muito reduzida em âmbito nacional, envolvendo, especialmente, organizações da sociedade civil e da sociedade política, a exemplo dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O movimento da elaboração de uma nova Constituição no país trouxe novos elementos que fortaleceram a luta pelos direitos humanos e a educação. A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2005), ao definir o Estado Democrático de Direito como o regime político, torna-se o principal

marco jurídico do país, após o período ditatorial, e ao mesmo tempo o mais importante instrumento de luta na defesa e ampliação dos direitos humanos.

Segundo Dallari (2007, p. 29), essa Constituição:

[...] foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade.

A partir de então, elaboraram-se outros instrumentos que fortalecem a ampliação das reivindicações em relação aos direitos das crianças e jovens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes, pessoas deficientes e à orientação sexual, entre outros.

Nos anos 1990 e 2000, novos movimentos surgiram na direção de realizações de ações mais orgânicas e estruturadas, buscando a profissionalização dos agentes que desenvolvem trabalhos de Educação em Direitos Humanos e fortalecem a ampliação dessa temática no Brasil nos diversos espaços das instituições sociais e políticas. Criaram-se os Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Direitos Humanos – vinculada inicialmente ao Ministério da Justiça e posteriormente à Presidência da República -, as Secretarias Estaduais e Municipais de Direitos Humanos e organizações não governamentais (ONG) com trabalhos nessa área.

No entanto, a despeito desses avanços no campo normativo e institucional, persiste, ainda, o distanciamento entre os instrumentos nacionais e os internacionais ratificados pelo Brasil e a concretização dos direitos pela maioria da população. Isso é compreendido no contexto da história da formação da cultura brasileira, fundamentada em raízes escravocratas, patrimonialistas e de submissão que foram incorporadas na forma de ser, de pensar e agir dos brasileiros. É a cultura introjetada do desrespeito ao outro e das formas mais diversas de violação dos direitos, contrária a formação de uma cultura calcada no respeito à diferença e à diversidade em todas as suas faces.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos torna-se uma das principais condições para o avanço e a construção da sociedade democrática, que respeite e efetive o conjunto dos instrumentos legais, de modo a garantir

que todas as pessoas tenham o mesmo acesso aos direitos que possibilitem a dignidade do ser humano.

A educação em direitos humanos deve formar pessoas capazes de construir os conhecimentos sobre os direitos e as responsabilidades que regem a organização jurídica do país, os valores, atitudes e comportamentos fundados no respeito integral aos direitos universais das pessoas, independentemente de raça, etnia, condição social, gênero, orientação sexual e opção política e religiosa. Compreendendo que os direitos humanos são indissociáveis e importantes; o direito à educação deve ser entendido como instrumento indispensável para desenvolver a cultura universal que contribua para a garantia dos outros direitos (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008).

Nessa compreensão a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação fundamentada na cultura democrática nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social, na sustentabilidade, na inclusão, na pluralidade e diversidade.

Por conseguinte, nesse conjunto de contradições entre os instrumentos legais que asseguram os direitos e o contexto real, que os viola e não os concretiza, o Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como política pública, na busca de contribuir para a efetividade dos direitos assegurados nos marcos legais (BRASIL, 2006).

O PNEDH, lançado em primeira versão em dezembro de 2003, e em versão ampliada em 2006, surgiu como resultado do movimento internacional e nacional em defesa da efetividade dos direitos humanos e do fortalecimento da democracia no país. Referenda-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que determina:

[...] cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Nessa direção, o PNEDH, ao fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso quer dizer que todos os direitos se interligam, e a materialização de um direito relaciona-se com a concretização dos outros direitos.

É importante destacar que, para a elaboração do PNEDH, o governo brasileiro, por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2003, constituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos como instância consultiva e propositiva. É formado por especialistas dessa área, representantes de instituições da sociedade civil e política. Compete ao comitê: propor, monitorar e avaliar políticas públicas para cumprimento do PNEDH (BRASIL, 2006).¹

Em 2004, nessa secretaria, criou-se a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos com o objetivo de promover e executar as ações previstas no PNEDH.

O PNEDH foi resultado de uma ampla discussão nos 26 Estados e no Distrito Federal por meio da metodologia de seminários, debates, audiências e consultas públicas, que envolveu mais de 6 mil pessoas representativas dos diversos setores da sociedade brasileira. Dessa forma, elaboraram-se quatro versões resultantes desse movimento de construção coletiva.

O fundamento principal do PNEDH é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de outros documentos internacionais que buscam fortalecer os princípios da igualdade e da dignidade do ser humano, dentre os quais, destaca-se o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que define o regime democrático como o que oferece as melhores condições para a concretização dos direitos humanos, consagra a indivisibilidade e a interdependência de todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, e consolida o marco internacional dos direitos humanos sob o enfoque universal (CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1993).

¹ BRASIL. Presidência da República. CNEDH, 2006.

Mais recentemente, outra referência importante para a elaboração e implantação do PNEDH é o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005), ao orientar e definir diretrizes para a elaboração de Políticas e Planos de Ação voltados para a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Em âmbito nacional, o PNEDH fundamenta-se em documentos legais sob a responsabilidade do Estado brasileiro, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nos Programas Nacionais de Direitos Humanos do Brasil (BRASIL, 1996b, 2002, 2009), que tratam dos direitos de vários segmentos da sociedade. É, portanto, “[...] fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.” (BRASIL, 2006, p. 10).

O PNEDH (BRASIL, 2006) tem como finalidade orientar os sistemas de ensino na elaboração, implantação e monitoramento de políticas de Educação em Direitos Humanos, como política pública, buscando fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; construir, promover e manter a paz na formação de uma cidadania planetária e ativa que englobe a solidariedade internacional e o respeito aos povos e nações.

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos é entendida como um processo sistemático e multidimensional com vistas à formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a apreensão de conhecimentos específicos da área; a afirmação de valores, comportamentos e atitudes na defesa intransigente dos direitos de todos; a formação de uma consciência cidadã que possibilite ultrapassar o pensamento cognitivo e se materialize em ações; de práticas coletivas que possam gerar instrumentos de ampliação e fortalecimento dos direitos humanos.

É importante destacar que a educação, nessa compreensão, não se restringe à contextualização política dos conteúdos curriculares das diferentes formações. Ela vai além dessa tarefa, pois, ao se constituir em área de conhecimento com status próprio, requer a apropriação dos conhecimentos específicos da área, desenvolvidos por meio de metodologia dialógica, problematizadora e de forma contextualizada que articule o conhecimento local com o global.

Na estrutura e organização, o PNEDH abrange cinco eixos estratégicos considerados fundamentais nos processos dessa formação, que se articulam e têm como objetivo principal o exercício da cidadania ativa e da formação de sujeitos que compreendam e fortaleçam a defesa dos direitos humanos: Educação Básica; Educação Superior; Educação não formal; Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança; Educação e Mídia.

No âmbito da Educação Básica, é importante destacar a defesa do direito à educação como um direito essencial para a garantia dos demais direitos. A universalização, a equidade de oportunidades e a boa qualidade da educação desde a educação infantil, o ensino fundamental até o ensino médio, são elementos fundantes nesse processo.

Nessa direção, a instituição escolar é um espaço privilegiado para a construção e consolidação dessa educação pelo seu caráter coletivo, que deve ser participativo e democrático, ao possibilitar o confronto de ideias, de posições em relação às diferenças, à diversidade. Isso requer aprendizagem permanente de saber conviver, dialogar, de respeito, tolerância e de compreender o outro como sujeito, que, embora diferente na forma de ser, pensar e agir, é pessoa humana que tem os direitos iguais.

No interior da vida escolarizada, o processo da educação que busca formar pessoas com esses conhecimentos, comportamentos e atitudes deve ficar expresso no projeto político-pedagógico de forma institucionalizada, nos materiais didáticos e nos instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem. Assim, a organização curricular deve privilegiar a estrutura da transversalidade e da interdisciplinaridade desses conhecimentos de forma explícita, dialogando de maneira sistemática com os conhecimentos dos componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Essa tarefa requer uma ação permanente de formação inicial e continuada dos profissionais nela envolvidos (SILVA; TAVARES, 2010). É nesse campo que se tem observado a inserção dos conteúdos dos direitos

humanos de forma institucionalizada, embora na maioria dos Estados, no Brasil, esses conteúdos sejam trabalhados em forma de projetos, ações pontuais e em conteúdos vivenciados nas datas festivas do calendário escolar, sem, contudo, ter organicidade e articulação com a estrutura curricular. O Estado de Pernambuco é exceção, pois definiu, em 2007, uma política educacional que tem como princípio norteador a educação como formação da cidadania e na defesa integral dos direitos humanos, como uma política de Estado. O objetivo é desenvolver o currículo escolar em que os conteúdos dos Direitos Humanos sejam trabalhados de maneira interdisciplinar nos projetos políticos pedagógicos e como disciplina optativa nas escolas da rede pública estadual. Esse princípio orienta os processos de formação inicial e continuada das capacitações, na seleção e produção dos materiais didáticos, na definição dos conteúdos para os concursos públicos e nas ações do conjunto das políticas da Secretaria Estadual da Educação (PERNAMBUCO, 2007-2008).

Recentemente, em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) estimulou e orientou as Secretarias de Educação dos 26 Estados e do Distrito Federal a elaborarem Planos de Ação que viabilizem o desenvolvimento do PNEDH nos sistemas de ensino, na perspectiva de políticas públicas na educação básica. Produziram-se materiais didáticos de apoio ao trabalho dos profissionais de educação por meio de editais públicos.

A Educação Superior visa articular os conhecimentos de direitos humanos nas funções principais que as instituições de ensino contribuir com a investigação científica, a criação, a crítica, com a produção e a sistematização de novos conhecimentos na área dos direitos humanos e na sua socialização, perpassando todos os eixos do PNEDH (BRASIL, 2006). A extensão universitária foi a área que se iniciou no interior das universidades públicas no conjunto de ações na educação em direitos humanos, principalmente com experiências de educação popular e de apoio ao conjunto das organizações não governamentais.

Os avanços no Ensino Superior são notados na oferta de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); formação da rede de educadores em direitos humanos como forma de capacitação, com produção de material didático específico em 16 Estados da Federação brasileira; criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos com a participação direta das universidades; institucionalização de núcleos de estudos e pesquisas nas universidades para tratar de temáticas voltadas para educação

em direitos humanos. Essas ações tiveram predominância na última década e foram estimuladas por editais públicos promovidos pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Esses avanços só poderão consolidar-se à medida que as instituições universitárias assumam nos seus projetos político-pedagógicos os direitos humanos como princípio e orientação para suas ações. É necessário que elas se comprometam com a causa e incorporem como conteúdo curricular nos cursos de ensino superior e nas linhas de pesquisa e nas ações de extensão.

Há um movimento institucional com a participação do Ministério da Educação, da Secretaria de Direitos Humanos e de universidades coordenado pelo Conselho Nacional de Educação para formalizar Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos na educação básica e no ensino superior de todas as áreas de conhecimento.

A Educação não Formal foi a principal ação realizada na defesa dos direitos humanos no país, protagonizando ações dos movimentos sociais, notadamente com o Movimento Nacional de Direitos Humanos, ONG que vem atuando na violação e ampliação dos direitos humanos desde o período da ditadura militar. O trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais organizados contribuiu decisivamente para a abertura política do país. Também foi por meio desses movimentos que a educação em direitos humanos teve início com projetos no interior das escolas públicas e privadas e nas diversas organizações. As organizações não governamentais se fortaleceram e se constituíram em *locus* de produção de conhecimento ao assumirem o processo de profissionalização das ações, em especial a partir da década de 1990.

Conforme o PNEDH, (BRASIL, 2006) a Educação não Formal deve ser compreendida como campo de ação em defesa permanente de direitos humanos com a mobilização e organização dos processos participativos; como ação formativa das organizações e de lideranças; como instrumento de leitura crítica e propositiva da realidade; do diálogo entre o saber formal e informal e na articulação de formas de trabalhos educativos diferenciados, que se constituam “*locus*” de produção do conhecimento em experiências vividas nas comunidades.

No campo da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, essas ações ganham força, especialmente depois do processo de

abertura política, considerando que esses órgãos foram direcionados para a defesa da instituição Estado, e não na defesa dos sujeitos, em que eles não eram reconhecidos como sujeito de direitos. É a reconstrução de uma nova lógica e uma nova cultura que se busca implementar na formação desses profissionais a fim de contribuir para a efetivação de sistemas de justiça e segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços de cidadania.

Construir uma cultura nesse campo profissional certamente tem sido um dos grandes desafios do Estado brasileiro; ações que foram iniciadas nas últimas décadas por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, como a elaboração de uma matriz curricular que tem como eixo norteador os direitos humanos nos processos de formação desses profissionais. Essa ação possibilitou a criação de uma Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública, hoje referência nacional, em que capacita em média 3 mil profissionais por ano em cursos de especialização, entre várias outras ações que estão em andamento (BALESTRERI, 2010).

A Educação e Mídia é uma das áreas mais complexas que o PNEDH aborda, mas de grande importância, uma vez que pelas mídias se incorporam conceitos, valores e costumes, e estes se desenvolvem na subjetividade das pessoas sem que muitas vezes sejam percebidos.

O que se espera das mídias é a contribuição na formação das pessoas em termos de uma educação crítica na defesa dos direitos humanos, sem, contudo, a sociedade perder a liberdade de expressão e de opinião; que assumam o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania e o respeito integral aos direitos, reconheçam as diferenças e a diversidade cultural; que os profissionais das mídias se apropriem dos conhecimentos de direitos humanos.

Essas são, portanto, algumas pistas que o Estado brasileiro vem construindo na defesa de uma sociedade mais justa, democrática e solidária entre os povos, e na busca da construção de uma cidadania planetária que vá além da defesa do Estado-Nação, como políticas públicas de uma Educação em Direitos Humanos.

IMPACTOS E PERSPECTIVAS DE AVANÇOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em relação às reações que o movimento da construção da Constituição Brasileira (BRASIL, 2005), dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (BRASIL, 1996b, 2002, 2009) e do PNEDH (BRASIL, 2006), entre outros, provocaram na sociedade brasileira, é possível destacar: 1 - ampliação do debate e do conhecimento dos documentos legais que garantem direitos e as reparações em casos de violação; 2 - elaboração de leis e decretos, para proteção e reparação dos direitos das mulheres, crianças e adolescentes; idosos; negros; povos indígenas, pessoas deficientes; contra homofobia, entre outros; 3 - a ampliação da oferta de disciplinas em direitos humanos em cursos de graduação; pós-graduação em especialização, mestrado e, mais recentemente, em doutorado; 4 - ampliação de pesquisas nessa área e da produção de material didático; 5- maior consciência da população no requerimento ou reparação dos direitos por meio do Ministério Público e da mídia; 6 - inserção na mídia de temas considerados polêmicos como questões referentes a uso de droga; alcoolismo; relações bissexuais e transsexuais; raça, gênero e ingresso de pessoas negras em papéis de referência nas telenovelas, o que até recentemente era vetado; 7 - maior liberdade de imprensa e de pensamento; 8 - maior participação da sociedade nas ações dos governos e a ampliação da capacidade crítica e de intervenção nas instituições públicas; 9 - reconhecimento internacional da efetividade de construção de instrumentos que fortalecem e podem garantir políticas públicas de educação em direitos humanos, como ação de Estado; 10 - ampliação do reconhecimento das pessoas como sujeito de direitos e como integrantes da sociedade, observados nos vários momentos da efetivação das eleições para os diferentes cargos públicos, com a participação ampla da sociedade.

Para avançar na perspectiva do fortalecimento da democracia no país, é imprescindível desenvolver políticas públicas que estimulem a efetivação de ações na educação em direitos humanos, principalmente por meio dos sistemas de ensino da educação básica, uma vez que esse nível trabalha com as crianças e os jovens que estão em fase e processo de formação. Além disso, um campo de trabalho a realizar é rever as propostas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação de forma a contemplar explicitamente os conteúdos de direitos humanos.

Outro aspecto a se destacar é que o desenvolvimento de política educacional nos sistemas de ensino permite maior capilaridade de atuação, no entanto, consiste em decisões e compromissos de governo de forma que ações possam ser materializadas como política de Estado.

No que se refere à construção de bases curriculares, em que os direitos humanos transversalizam, é importante ressaltar que esses conteúdos devem ser explicitados no conjunto dos componentes curriculares, para que, de fato, sejam trabalhados por meio das diferentes linguagens, formas de expressão e das mídias.

Desse modo, para fortalecer a educação em Direitos Humanos no Brasil, é urgente atender aos desafios: a) garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação com a construção de diretrizes curriculares; b) ampliar a elaboração e aquisição de materiais didáticos em direitos humanos; c) desenvolver políticas públicas de educação em direitos humanos como política de Estado; d) inserir temáticas de direitos humanos nas linhas de fomento dos órgãos oficiais à pesquisa; e) desenvolver ações midiáticas que explicitem as diversidades de todas as ordens, costumes, valores e comportamentos, de forma a não aceitar a discriminação e preconceito com os diferentes; f) dar continuidade a programas de valorização dos profissionais da segurança garantindo no currículo da formação os conteúdos dos direitos humanos; g) ampliar o apoio às ONG e instituições que desenvolvem trabalho nessa área; h) inserir em todos os concursos públicos as temáticas e legislações que envolvem educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, R. Agentes da manutenção ou construtores da transformação? In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 111-128.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 fev. 2011.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa nacional de direitos humanos 1*. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa nacional de direitos humanos 2*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa nacional de direitos humanos 3*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Ridel, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: Unesco, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Viena, 1993.

DALLARI, D. A. Contextualização histórica da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007. p. 29-49.

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

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 2 mar. 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Educação em direitos humanos como política de Estado: educando na diferença e na diversidade*. Recife, 2007-2008.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Programa mundial para educação em direitos humanos*. Brasília, DF, 2005.

CAPÍTULO 2

DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DA EACH-USP

Ulisses F. Araújo
Patrícia Junqueira Grandino

Ao menos nas três últimas décadas, a Educação em Direitos Humanos tem sido uma demanda crescente das sociedades ocidentais democráticas e dos sistemas de ensino desses países. Parece consolidar-se o reconhecimento de que uma maior responsabilidade institucional com a formação ética e moral dos seus estudantes, uma preocupação com a cidadania e com a busca de soluções para os problemas sociais devem se incorporar às atribuições científicas tradicionais. Partindo de tais demandas, universidades do mundo inteiro vêm promovendo transformações curriculares e, porque não dizer, em seu próprio objeto de ensino e pesquisa, na direção de levar as novas gerações de profissionais a terem maior responsabilidade ética e profissional.

Entretanto, embora pareça consensual a importância dessa formação, há diversas dificuldades e desafios para implementar nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, maneiras efetivas de alcançar esses objetivos. As dificuldades têm origem diversa: na pouca formação dos professores para tal dimensão, passando por entraves curriculares que, à primeira vista, parecem pouco permeáveis a discussões não diretamente ligadas às áreas de conhecimento específico, chegando ao desafio – talvez mais significativo – de que a formação em direitos humanos não pode ser feita de maneira prescritiva, pela transmissão de conteúdos numa aula expositiva. Trata-se de desafio

maior que fornecer informação, mas garantir que, pela vivência conjunta e compartilhada, os valores previstos nas cartas de direitos sejam incorporados, internalizados e resignificados pelas novas gerações.

A Universidade de São Paulo, uma das maiores instituições públicas de ensino do Brasil e da América Latina, tendo premissas como essas por referência, bem como o compromisso com os avanços científicos que solicitam formas inovadoras de se conceber e produzir o conhecimento criou um novo campus na zona leste da cidade de São Paulo, a Escola de Artes, Ciências e Humanidades, que atende a 4080 alunos distribuídos em 10 diferentes carreiras profissionais. Este novo campus foi idealizado para promover uma iniciação acadêmica dos novos alunos em propostas interdisciplinares, que estejam voltadas para a realidade da sociedade e da região em que a nova unidade está inserida. Seu projeto acadêmico busca articular o trabalho multi e interdisciplinar com temáticas de relevância social, entendendo ser esta uma forma de se apontar novos caminhos na produção do conhecimento, e para a construção da justiça social.

FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

De modo a materializar a dimensão abstrata da formação em direitos humanos, assumimos, em caráter geral, o exercício da cidadania como uma dimensão de efetivação dos direitos humanos conquistados historicamente. Em seu sentido tradicional, a cidadania expressa um conjunto de direitos e de deveres que permite aos cidadãos e cidadãs a participação na vida política e na vida pública, atuando ativamente na elaboração das leis e do exercício de funções públicas, por exemplo. Hoje em dia, no entanto, o significado da cidadania se amplia e assume como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas. Essa compreensão precisa ser coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Deve-se buscar compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo, pela importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais exerce na conquista de uma vida digna e saudável, que levem ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, coletiva e individualmente.

Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, pensar em uma formação em direitos humanos para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social.

É importante reiterar que, embora esteja prevista nas políticas educacionais do país, a formação ética e para a cidadania, de modo geral, não ocupa a centralidade necessária nos projetos pedagógicos das unidades escolares. O sistema educacional brasileiro, a despeito das transformações que implementou desde a promulgação da LDB, em 1996, enfrenta pesados desafios para a transformação das práticas educativas, ainda muito marcadas por um traço conservador e conteudista. Se os pressupostos atuais da cidadania procuram garantir uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, a instituição de ensino deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todos e para todas. Para isso, deve promover na teoria e na prática as condições para que tais objetivos sejam alcançados na sociedade. Torna-se fundamental empregar o diálogo nas mais diferentes situações, já que é por meio das relações dialógicas que se garante o reconhecimento dos interlocutores como sujeitos de direitos e é igualmente necessário destacar o compromisso com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país.

O desenvolvimento de relações democráticas pressupõe que todos os envolvidos sejam reconhecidos como sujeitos portadores de direitos individuais, guardadas as características dos papéis ocupados por cada um, sejam alunos, professores, funcionários ou membros das comunidades circunvizinhas das instituições educacionais. Significa dizer que a consolidação da convivência pautada por esses moldes requer o fortalecimento dos sujeitos em tela, principalmente a fim de que se possam efetivar as ações de formação das novas gerações. Por outro lado, para que os estudantes possam assumir os princípios éticos, são necessários, pelo menos, dois fatores: 1) que os princípios se expressem em situações reais, nas quais os estudantes possam ter experiências e conviver com a sua prática; 2) que haja um desenvolvimento da

sua capacidade de autonomia, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente.

Para tanto, adotamos a premissa de que os valores não são nem ensinados e nem são inatos. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia a dia, e da *qualidade* das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores.

Por sua vez, temos que a noção de direitos humanos decorre do reconhecimento da dignidade, comum a toda espécie, sem quaisquer distinções, e vem sendo alargada historicamente como resultado das transformações sociais e da compreensão humana sobre sua existência. Como resultado do esforço da comunidade internacional para estabelecer parâmetros que possam balizar as ações das diferentes culturas com relação ao que se considera como razoável quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos, foi que a Organização das Nações Unidas promulgou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento, em sua base, reconhece três dimensões: 1) As liberdades individuais, ou o direito civil; 2) Os direitos sociais; e 3) Os direitos coletivos da humanidade.

Os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Juntamente à forma coletiva de acordo com a qual foi elaborada, a DUDH pode ser compreendida como a base para o que vem sendo chamado de valores universalmente desejáveis e, mesmo considerando as dificuldades para sua implementação, têm orientado as políticas internas dos países que a ratificaram.

Isso nos leva a considerar nesse processo, também, o papel ativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem nas instituições educativas a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções. Tal premissa está de acordo com a visão de que os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre sujeitos reconhecidos como portadores de direitos individuais e imbuídos de razão e emoções, em um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes,

dísparos e conflitantes. Enfim, uma educação que objetiva a formação em direitos humanos, deve partir de temáticas significativas do ponto de vista ético e propiciar condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus sentimentos e emoções (e das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de identificar questões sociais, analisa-las de um ponto de vista complexo e tomar decisões em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR INTEGRADA

O projeto acadêmico e físico da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo teve como meta preparar os novos cursos ancorados em propostas de inovação e de reorientação dos processos de produção de conhecimento. Trata-se de uma unidade única de ensino, pesquisa e extensão universitária, sem a organização departamental característica da maioria das universidades. Para isso, sua organização acadêmica e administrativa é bastante diferente. Seus 260 professores atuam junto aos 10 cursos específicos e ao Ciclo Básico com vistas a possibilitar, pelo contato cotidiano, novas formas de interlocução. Os cursos, de diferentes áreas de conhecimento, e que compartilham os mesmos espaços, tempos e laboratórios, são: Ciências da Atividade Física, Gerontologia, Gestão Ambiental, Gestão de Políticas Públicas, Lazer e Turismo, Licenciatura em Ciências da Natureza, Marketing, Obstetrícia, Sistemas de Informação e Têxtil e Moda.

Dentre suas inovações, destaca-se a criação de um Ciclo Básico, comum a todos os 1020 alunos que ingressam a cada ano na unidade. Nesse primeiro ano, a maior parte do currículo é igual para todos os cursos e os estudantes compartilham salas e projetos com colegas de diferentes cursos.

O Ciclo Básico da USP Leste está estruturado em três eixos organizadores do currículo:

1. *Formação introdutória no campo específico de conhecimentos de cada curso:* os estudantes fazem algumas disciplinas introdutórias de seu curso que tem como objetivo levá-los a tomarem contato com as bases conceituais de sua profissão, permitindo que comecem a conhecer o campo profissional que escolheram desde o início de seus estudos.

2. *Formação geral:* O objetivo deste eixo é dar aos estudantes da USP Leste uma formação geral ampla, que aponte a complexidade dos fenômenos naturais, sociais e culturais. Para tanto, foi planejada uma formação integrada nas áreas de ciências naturais, das humanidades e das artes, com ênfase em aspectos teóricos e metodológicos, fundamentados nas bases filosóficas do conhecimento científico, das relações sociedade-natureza, dos aspectos socioculturais da sociedade contemporânea, com noções sobre direitos humanos e cidadania, e outros mais. Dessa maneira, todos os 1020 estudantes devem cursar, obrigatoriamente, durante o primeiro ano, as seguintes disciplinas: Sociedade, multiculturalismo e direitos; Sociedade, meio ambiente e cidadania; Arte, literatura e cultura no Brasil; Psicologia, educação e temas contemporâneos; Análise de dados/informações; e Ciências da natureza. Além disso, em disciplinas optativas, podem cursar disciplinas como Práticas de Cidadania; Cultura, criatividade e comunicação; Corpo e saúde; e Interpretações do Brasil.
3. *Formação científica e profissional por meio da Resolução de Problemas:* Partindo dos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), este eixo do currículo tem um papel central no projeto acadêmico da USP Leste, na busca de articulação entre teoria e prática, e entre conhecimentos científicos e o cotidiano social.

Com este currículo em seu primeiro ano, a formação dos estudantes da EACH-USP assume um caráter científico, social e político que deve permitir sua diferenciação pessoal e profissional. Pretende-se formar profissionais que, além de possuírem a especialização necessária no seu campo de trabalho, terão visões mais amplas sobre a ciência e a sociedade, atingindo os seguintes objetivos:

- Buscar uma forte formação acadêmica e científica dos estudantes.
- Favorecer o protagonismo dos estudantes e de seu grupo de colegas na compreensão da complexidade dos fenômenos naturais, sociais e culturais.
- Propiciar trocas e cooperação entre profissionais e estudantes envolvidos na resolução dos problemas científicos e sociais.
- Aproximar a Universidade da comunidade em que está inserida.

Tentando explicitar como se busca atingir esses objetivos, a seguir apresentamos alguns dos princípios que fundamentam a proposta acadêmica da USP Leste e como isso se apresenta no currículo.

O ESTUDANTE NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O ensino tradicional assenta suas raízes em um modelo epistemológico que adota como pressuposto a idéia de um conhecimento externo ao sujeito. Isso significa que a fonte dos conhecimentos está, por exemplo, na natureza, na sociedade, nos livros, nas pessoas, cabendo aos sujeitos que vão aprender algo, apreendê-los a partir de tais fontes. Desse princípio organizam-se as formas clássicas de ensino em que o papel do professor e dos livros é, por exemplo, transmitir às novas gerações os conhecimentos produzidos pela humanidade ou disponíveis na natureza.

Esse papel, de uma certa “passividade” do aluno, a quem compete apenas receber os conteúdos transmitidos pela sociedade ou, no máximo, interpretar a “realidade”, é questionado há muito tempo pela filosofia, sociologia, psicologia e a ciência. A ação e o protagonismo dos seres humanos na construção, produção e transformação da realidade passaram a ser vistas como uma forma mais adequada para compreendermos o papel que devem ter os estudantes e os professores na relação entre ensino e aprendizagem.

Tal mudança de perspectiva, no entanto, não significa uma inversão de papéis. Sair de um modelo em que o professor ensina e o aluno aprende não deve levar a um modelo dicotômico em que o aluno aprende sozinho ou a partir apenas de seu próprio esforço. Tal perspectiva diminuiria o papel da história da humanidade e a importância da sociedade e de seus agentes na formação das novas gerações e na produção de novos conhecimentos.

Referimo-nos, portanto, a um modelo de interação entre o sujeito que aprende e os objetos de conhecimento, em que o estudante assume maior centralidade no processo de ensino aprendizagem, por meio de relações mais simétricas entre eles e os professores, considerando, ainda, a mediação com outros atores da sociedade. No projeto que ora descrevemos, tal formação acadêmica e científica encontra nas metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ou, como é chamada na EACH, a Resolução de Problemas) seu formato de viabilização mais profícua.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Promover a iniciação acadêmica e científica por meio da Resolução de Problemas (RP) é uma das abordagens inovadoras surgidas nos últimos anos, que vem ocupando espaço cada vez maior em algumas das principais Universidades de todo o mundo. A proposta de Resolução de Problemas adota como princípio o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Trabalhando em pequenos grupos e coletivamente, os alunos devem pesquisar e resolver problemas complexos², relacionados à realidade do mundo em que vivem.

Em geral, os passos que caracterizam os processos acadêmicos de Resolução de Problemas na EACH-USP envolve grupos de alunos que atuam da seguinte maneira:

- Identificando problemas dentro de um tema escolhido para ser estudado.
- Discutindo um problema particular relacionado a este tema.
- Utilizando seus próprios conhecimentos e experiências com o auxílio de professores e outros meios, na busca de respostas e compreensão do problema abordado.
- Levantando uma série de hipóteses que podem explicar e resolver o problema.
- Procurando investigar as hipóteses apontadas.
- Apontando as possíveis respostas e soluções para o problema estudado.

A proposta de Resolução de Problemas adotada pela EACH-USP, embora tenha inspiração nos movimentos internacionais que organizam os currículos a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas (*PBL* – Problem-Based Learning), não se confunde com a forma tradicional com que tal modelo vem sendo implantado em muitas Universidades em todo o mundo.

O PBL foi inicialmente introduzido na McMaster University Medical School, do Canadá, no final dos anos 1960 e, em poucos anos, começou a espalhar-se por Universidades de todo o mundo, principalmente em escolas de Medicina. Uma característica geral dessas experiências na área

² Vale ressaltar que trabalhar com Resolução de Problemas não significa que os estudantes deverão resolver o problema num sentido literal, pois a própria complexidade dos temas não o permiti. Deve-se, entretanto, almejar uma aproximação aos mesmos, buscando informações e levantando hipóteses e soluções que permitam seu enfrentamento. Resolver problemas não é solucionar problemas

médica é a idéia de um ensino centrado no próprio aluno (*student-centred*), que muda o foco tradicional da relação em que o professor ensina e o aluno aprende. Assim, a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do aluno, tendo o professor o papel de orientador dos estudos. Esse aspecto é um dos propulsores da ABP e responsável pelo seu “sucesso”, pois promove mudanças radicais no papel e na organização da educação superior.

Na criação da EACH, o modelo de ABP adotado pela Universidade de Aalborg (Dinamarca) passou a ser a principal referência. Nessa instituição, o trabalho com Resolução de Problemas articula-se com o de Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*). Com isso, muda-se o princípio tradicional do ABP, de uma aprendizagem centrada exclusivamente no aluno, e passa-se a uma visão mais coletiva de aprendizagem, por envolver problemas articulados com projetos mais amplos, que devem ser estudados e enfrentados em equipe.

Entendemos que a Resolução de Problemas, articulada com a Aprendizagem Baseada em Projetos traz novas perspectivas para a relação entre ensino e aprendizagem, mais de acordo com as demandas do mundo contemporâneo, com os desafios apontados para os diferentes campos de conhecimento e também para o mercado de trabalho em que nossos estudantes deverão se inserir. Levar os estudantes a aprender a enfrentar problemas interdisciplinares contextualizados na vida cotidiana e profissional, e de forma coletiva, abre caminhos inovadores para a forma com que a Universidade trata a produção de conhecimentos, a aprendizagem de seus alunos e sua formação ética.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM OUTRAS DISCIPLINAS DA EACH

O trabalho com Resolução de Problemas na EACH-USP, a partir das idéias apontadas anteriormente, trata de temáticas como: fortalecimento da cidadania, a resolução de problemas sociais e a articulação entre os conhecimentos científicos e os problemas cotidianos. O desenvolvimento dos estudos se dá empregando a estratégia de projetos e priorizando o trabalho coletivo e cooperativo dos estudantes.

Com tais temas em perspectiva e toda uma sistematização metodológica de aproximação às comunidades vizinhas ao campus, bem como tendo em vista o compromisso de estabelecer parcerias com as comunidades,

em diferentes campos do conhecimento, os estudantes vêm recebendo uma formação diferenciada desde o primeiro ano de ingresso na universidade.

Para se ter idéia da dimensão do trabalho que está sendo realizado, os 1020 estudantes formam 170 grupos de seis pessoas. Isso significa que temos em desenvolvimento simultâneo, a cada semestre, 170 projetos de pesquisa na perspectiva de Resolução de Problemas que adotamos. A grande maioria deles ocorre no entorno da universidade, principalmente nos espaços e equipamentos públicos da região e em bairros de baixa renda. Por exemplo, a comunidade vizinha ao campus é Jardim Keralux, marcado por fortes carecimentos sociais em diversas áreas do desenvolvimento humano.

A DISCIPLINA PRÁTICAS DE CIDADANIA PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE³

No âmbito do que chamamos “Estudos Diversificados”, vale a pena fazer referência à disciplina optativa Práticas de Cidadania, que foi oferecida para as 17 turmas da EACH nos anos de 2006 e 2007 e que cursada por pelo menos um terço dos 1020 estudantes do Ciclo Básico nesses anos.

Buscando avançar na inclusão curricular de temas transversais voltados para a formação em direitos humanos, mas também na implementação de novos espaços de aprendizado baseados na resolução de problemas, decidimos investir na oferta de um curso que fosse, simultaneamente, um espaço de aprendizagem, reflexão e problematização de questões relacionadas à infância e à juventude no país e um *locus* privilegiado de elaboração de projetos de atenção direta à comunidade.

Desse modo, definimos um conjunto programático com vistas a sensibilizar e introduzir os estudantes no universo de questões concernentes a essa faixa etária no país, notadamente com respeito à parcela dessa população exposta a situações de vulnerabilidade.

DIREITOS HUMANOS PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE DO BRASIL

Para tanto, assumimos que, no Brasil, a retomada do processo democrático e a promulgação da Constituição de 1988 podem ser consideradas

³ Esta disciplina é coordenada pelos Professores Ulisses F. Araújo e Patrícia Junqueira Grandino.

como marcos históricos que possibilitaram o resgate de direitos civis de todos os brasileiros e a conquista de diferentes grupos minoritários, secularmente expropriados de reconhecimento e de participação. Ao longo das três últimas décadas, movimentos em defesa dos direitos de crianças, adolescentes, entre outros, mobilizaram-se garantindo a regulamentação de legislação específica, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante direitos individuais à população entre zero e dezoito anos.

No caso da infância e juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente conceitua essa população como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, como sujeitos portadores de direitos individuais que devem ter prioridade absoluta no atendimento às suas necessidades, de forma a garantir a qualidade do desenvolvimento de suas potencialidades. Tal concepção, ancorada na doutrina da proteção integral, além de reordenar as políticas dirigidas à infância e à adolescência, redimensiona o escopo das relações entre adultos, crianças e adolescentes e aponta o diálogo como categoria prioritária.

No quadro dessa reorganização jurídica, conforme aponta o artigo 4º do Estatuto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com *absoluta prioridade*, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Assim considerando, assumir a dimensão da infância e juventude como eixo de trabalho para a formação em direitos humanos assume múltiplas possibilidades: por um lado, atende ao compromisso expresso em lei de fazer com que a comunidade e a sociedade em geral reconheçam sua responsabilidade em assegurar o cumprimento dos direitos dessa parcela da população. Por outro lado, pela proximidade etária com o público alvo da disciplina, o exercício de reflexão e ação favorece que os estudantes reconheçam a si e aos demais como sujeitos de direitos. Há ainda a dimensão de formação coletiva de direitos humanos, pelo compromisso estabelecido entre as instituições envolvidas, a saber: universidade e comunidades.

Por outro lado, a disciplina, ao abordar as condições de vulnerabilidade e introduzir na discussão as demandas assinaladas pelas comunidades, confronta os estudantes com situações reais de conflito e problemas relacionados à garantia e ao exercício da cidadania que confronta o conhecimento científico às contradições e desafios da realidade social. Portanto, ao longo dos encontros semanais, buscou-se assinalar que, se por um lado é possível observar o peso das conquistas, por outro são flagrantes o desrespeito e o descumprimento desses direitos conquistados. A precariedade de políticas públicas dirigidas à infância e juventude no país e diversas violências praticadas contra crianças e adolescentes podem ser compreendidas como indicadores de um mal-estar social que se produz no interior das relações entre adultos, crianças e adolescentes, para os quais importa identificar práticas inovadoras que potencializem os esforços para resgatar, assegurar e proteger os direitos dessa população.

DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO DAS ATIVIDADES EM PRÁTICAS DE CIDADANIA

Ao longo do semestre letivo, nos Estudos Diversificados sobre Práticas de Cidadania para a Infância e a Juventude, os estudantes tiveram que elaborar, desenvolver, planejar e executar um projeto de práticas de cidadania junto às comunidades de baixa renda do entorno da universidade. Durante os quatro meses de duração, foram ministradas aulas conceituais sobre Direitos Humanos, Infância e juventude, e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴, seguidas de oficinas sobre esses temas que procuraram levar os estudantes a terem conhecimentos mais práticos e contextualizados na realidade da comunidade do entorno da universidade.

Outro passo importante para a preparação das ações de cidadania está no contato com a comunidade. No início do semestre, além de promover visitas aos locais onde os projetos foram desenvolvidos, como a escola de ensino fundamental, a creche, o Jardim Keralux e suas associações comunitárias, e o Núcleo de Apoio Social (NASCE) que a universidade mantém em Ermelino Matarazzo, lideranças comunitárias foram convidadas para apresentar aos estudantes suas demandas e necessidades.

⁴ Lei brasileira que regula e legisla sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes, e sobre o papel da sociedade para garantir tais direitos e deveres.

De posse de tais conhecimentos, das demandas da comunidade e de reflexão sobre seus próprios interesses e disponibilidade, os estudantes, divididos em grupos que podiam ou não ser do mesmo curso, prepararam projetos de atenção direta à comunidade, que foram desenvolvidos na comunidade antes do final do semestre. Tais ações, que compuseram o que chamamos de “Semanas de ação comunitária”, geraram relatórios escritos que explicitaram os passos e os resultados alcançados. Entregues ao final do semestre, serviram como instrumento de avaliação da disciplina.

Somando-se a oferta da disciplina nos anos de 2006 e 2007 tivemos, no total, a aplicação de cerca de 130 projetos junto à comunidade, tratando de temáticas tão variadas como: Aulas de leitura com crianças nas associações comunitárias; oficinas de esportes e atividades físicas com adultos e alunos da escola de ensino fundamental; ações de promoção de geração de renda para adolescentes; oficinas sobre sexualidade, orientação sexual, saúde, higiene e artesanato; projetos de informação a jovens sobre educação e mercado de trabalho; ações de conscientização política.

A título de ilustração das atividades realizadas, indicamos, abaixo, alguns dos projetos desenvolvidos pelos alunos:

Oficinas de Geração de Renda:

- *Reciclagem e Geração de Renda* – Objetivos: por meio da utilização de resíduos sólidos recicláveis, confeccionar objetos funcionais e/ou lúdicos que podem ser comercializados por jovens ou seus responsáveis, de modo a fornecer alternativas de geração de renda. A oficina foi destinada a adolescentes, mães e pais da comunidade do Jd. Keralux. Os alunos desenvolveram junto aos participantes, todas as etapas para a produção de porta-objetos, porta-papéis, vasos, carrinhos e aviões feitos a partir de garrafas pet e outros materiais recicláveis.
- *Geração de Renda e Customização de roupas*: Objetivos: personalização de roupas (camisetas, bolsas e calças) utilizando criatividade e noções de design e moda para transformação de roupas básicas em modelos exclusivos que podem ser comercializados. Participantes: jovens e mães da comunidade.
- *Reciclagem de óleo de cozinha*- Oficina de produção de sabão: Objetivos: Conscientização de cuidados ambientais e geração de renda – Informação

sobre efeitos do descarte de óleo de cozinha e possibilidades de reaproveitamento e geração de renda. Os alunos demonstraram como produzir sabão a partir da utilização de óleo de cozinha usado como forma de proteção ambiental e alternativa de geração de renda. A oficina foi dirigida a mães de adolescentes da comunidade vizinha ao Campus da Universidade.

Oficinas de Empregabilidade para jovens:

- *Mercado de trabalho e primeiro emprego:* Objetivos: discutir com jovens aspectos importantes do processo de seleção para obtenção de emprego. De maneira dramatizada e lúdica, os estudantes reproduziram situações corriqueiras de entrevistas para emprego e ofereceram dicas para ampliar as chances de sucesso. Elaboraram e entregaram aos jovens participantes guia básico com elementos para elaboração de curriculum vitae e indicações de endereços para buscar vagas.

Incentivo à escolarização:

- *Oportunidades por meio do estudo:* Objetivos: Sensibilizar os jovens sobre a importância de investir na escolarização. Os alunos demonstraram, por meio de situações problema, as oportunidades de estudo gratuitas, que estão ao alcance da população. Ofereceram, ainda, guia prático com endereços e formas de acesso.
- *Brincar com a ciência:* Objetivos: Incentivar o estudo das ciências naturais de maneira atraente e lúdica. O grupo desenvolveu experiências científicas lúdicas com matérias de baixo custo para apreensão de conceitos científicos. Elaborou e forneceu apostila com descrição de experimentos para apoio didático aos professores da escola pública.

Conscientização ambiental:

- *Poluição e meio ambiente:* Objetivos: sensibilizar e conscientizar adolescentes sobre efeitos da poluição. Destinada a crianças e adolescentes, os alunos de graduação promoveram uma gincana que combinou competições de perguntas e respostas sobre o material teórico proposto e competições em diversos jogos e brincadeiras sobre poluição ambiental e formas de prevenção.

- *Construção de Livros de Histórias com material reciclável:* Objetivos: Conscientização ambiental e sensibilização para os estudos. Os estudantes realizaram oficinas de produção de papéis recicláveis e incentivaram processos criativos de produção escrita entre crianças e adolescentes da escola pública participante das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os relatos de trabalhos apresentados, bem como a estrutura desse novo campus da Universidade de São Paulo, permitem vislumbrar como esta instituição está afrontando os desafios científicos e sociais contemporâneos, que solicitam uma maior preocupação com a formação ética e moral dos profissionais que saem das universidades, ao mesmo tempo que conectados com novas formas de produção do conhecimento.

Evidente que o trabalho que está sendo desenvolvido vai muito além do que pôde ser explicitado nessas poucas páginas, pois inúmeras outras atividades de formação ética são desenvolvidas paralelamente e, na medida do possível, de forma integrada.

Entendemos que, por meio de condições pedagógicas favoráveis, a educação em direitos humanos pode superar os obstáculos de um ensino meramente prescritivo e que, sendo realizado de maneira a garantir a centralidade dos estudantes, envolvendo-os e implicando-os em situações reais e concretas presentes na realidade cotidiana, garante-se uma formação crítica transformadora, que repercutirá na experiência futura dessas novas gerações de profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

A CRÍTICA DE HANNAH ARENDT AOS DIREITOS HUMANOS

Edson Teles

Nossa tradição terminou quando nada restou dessa experiência filosófica senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado.

Entre o passado e o futuro. Hannah Arendt

O desejo de uma ordem mundial da política, de caráter universal, parece ser tão antigo quanto à história da cultura ocidental. O cosmopolitismo, de algum modo, sempre esteve relacionado à política. Formado pelos étimos de origem grega *kósmos* e *pólis*, o termo indica uma postura de resistência às imposições territoriais e políticas, tais como o Estado, a nação, a pátria, o nacionalismo. A palavra *pólis*, enquanto esfera de reunião dos cidadãos em um mesmo território e sob suas leis, pode ser relacionada com as divisões acima colocadas. Contudo, ao ser adicionada à palavra *kósmos*, ganha a conotação de uma ordem e uma organização do mundo sem fronteiras. Assim, o pensamento cosmopolita tem sido o que afirma os direitos dos homens, da humanidade, outorgando-lhe uma espécie de cidadania universal.

Na modernidade, a expectativa e a vontade de criação de uma ordem mundial emancipada e tolerante, especialmente a partir do século XVIII e da tradição kantiana (KANT, 1986), conforma-se em uma espécie de cidadania globalizada. Seria o que Jacques Derrida denominou como uma “politização cosmopolítica”, entendendo ser uma solidariedade restrita aos cidadãos, aos homens que possuem direitos e, portanto, limitada em seu alcance (DERRIDA,

1997). Este limite encontra-se, na filosofia política do século XX, no que Hannah Arendt analisou da situação vivida pelos apátridas (*displaced persons*¹) antes e durante a Segunda Guerra Mundial, quando, desprovidos de pertencimento a um coletivo político, pátria ou nação, milhões de seres humanos se viram sem instituições que os protegessem das violações por eles sofridas. Pessoas sem “direito a ter direitos”. “[...] Perdiam seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram o refugio da terra” (ARENDDT, 1989).

Nestas condições e diante de tal insegurança, se fez necessário à filosofia interrogar o conceito de homem, conhecer sua história e, principalmente, buscar compreender o poder de transformação ou de manutenção de dominações estabelecidas no discurso e na estrutura dos direitos humanos. Não se trata de dizer contra tais direitos ou de se opor ao conceito de humanidade implícito no cosmopolitismo deste discurso. Sabemos que boa parte das garantias políticas e civis dos estados de direito e das democracias contemporâneas advêm de definições como, por exemplo, a de “crime contra a humanidade”, ou a de “direito à memória e à verdade”. São conceitos que se efetivaram em acontecimentos jurídicos, transformando o direito internacional e possibilitando certa limitação na ação de violação da dignidade humana por parte dos estados e dos ordenamentos nacionais.

Propomo-nos verificar, diante da experiência vivida na primeira metade do século XX, os argumentos de Hannah Arendt quanto ao valor universal dos direitos humanos e sua característica de construção histórica. A efetivação dos direitos humanos ocorre por meio do consenso criado em torno do regime político democrático, o qual tem como paradigma de seu exercício uma biopolítica² baseada na substituição do agir pelo fazer.

¹ O termo *displaced persons* foi utilizado durante a Segunda Guerra “com a finalidade única de liquidar o problema dos apátridas de uma vez por todas, por meio do simplório expediente de ignorar a sua existência”. A ideia era que o termo apátrida reconhecia, ainda que pela negação, alguma origem a este ser humano. No caso das pessoas deslocadas, nenhum pertencimento lhe era concedido (ARENDDT, 1989. p. 313).

² O termo biopolítica é aqui tomado de empréstimo do filósofo francês Michel Foucault com o intuito de acentuar a preocupação de Hannah Arendt com a substituição do cidadão ou do sujeito político pelo biológico. Para Foucault, a biopolítica se estabelece a partir do século XIX com a “[...] tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico”. Neste processo, a população aparece “[...] como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (*Aula de 17 de março de 1976*. FOUCAULT, 1999. p. 286 e seguintes).

NATUREZA, POLÍTICA E DIREITO

Se no Antigo Regime o nascimento conferia ao indivíduo sua condição de súdito, no Estado moderno a natalidade marca a entrada de um novo sujeito político no mundo, cedente desde então de seus direitos ao soberano da nação. “Os direitos são atribuídos ao homem (ou brotam dele), somente na medida em que ele é o fundamento, imediatamente dissipante [...] do cidadão” (AGAMBEN, 2004, p. 135). O movimento de inclusão da vida na lei remonta às declarações dos direitos dos homens, que asseguraram a presença de um elemento biológico no novo ordenamento ao definir o nascimento como a origem do poder soberano.

Segundo a filosofia de Thomas Hobbes, um dos teóricos do contrato social e do Estado Moderno, não ocorre uma sociabilidade natural entre os homens. Antes disto, há uma desconfiança que os fazem dedicarem-se mais à dominação do que ao coletivo. “O direito de natureza [...] é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder [...] para a preservação [...] de sua vida” (HOBBS, 1979, cap. XIV, p. 78). A liberdade natural, o que legitima ou autoriza o direito, configura-se pela ausência de obstáculos para a necessária conservação da vida. O receio da morte violenta relaciona-se com a condição vulnerável do homem natural, pondo em risco qualquer tentativa de sociabilidade igualitária ou justa. É a partir do desejo e da necessidade de se conservar que as leis de natureza cedem e obrigam o direito positivo. No gozo da liberdade jurídica, construção artificial do consentimento ao contrato, o medo da morte e da violência transfere todo o poder natural para o soberano, quem agora poderá fazer o necessário para a proteção da vida.

A grande força do acordo consentido via Contrato Social encontra-se na violência instalada até a origem do pacto e na força dispensada na preservação da vida. Tamanho poder do homem em natureza transfere-se totalmente para o soberano, o único dotado dos meios e da força necessários à conservação do homem. Ainda que a subjetividade individual do homem em natureza tenha resultado na lei civil, a partir de sua institucionalização consentida toda decisão sobre a necessidade de agir ou não para a proteção da vida passa a ser uma potência restrita ao poder soberano.

Contudo, o direito natural legitima a sociedade civil também por meio de outro fundamento: a proteção da propriedade. Para John Locke,

outro teórico do contratualismo, a propriedade de usufruto do homem inclui, de modo geral, “sua vida, sua liberdade e seus bens” (LOCKE, 1994, p. 132). Enquanto propriedade, Locke inclui os esforços e meios necessários à constituição de um indivíduo livre.

A ideia central é a de que os direitos à conservação da vida e à propriedade se inserem no contrato social pelo qual os indivíduos constroem a sociedade civil. É o poder de cada indivíduo ou coletivo, por direito de natureza, que é transferido ou consentido para garantir, via Estado, os direitos inalienáveis à segurança e aos bens relacionados (HOBBS, 1979, cap. XVII, p. 105-106). Pacto no qual cada homem cede seu direito de governar-se a si próprio, autorizando a constituição de uma cidadania com validade universal.

Será justamente para limitar o poder soberano, concedido e legitimado pela condição natural do homem, que surgiram as declarações históricas dos direitos humanos. Já no século XVII, com a *Bill of Rights* inglesa, de 1689, foi possível estabelecer regras para as relações entre o rei e seus súditos, bem como alguma garantia de autonomia para o poder legislativo frente aos desmandos do soberano. Depois de guerras civis entre os anos 1640 e 1660 surgem os direitos do “freeborn Englishman” (o inglês nascido livre). Em 1688, quando é deposto o rei Jaime 2º, Guilherme e Maria sucedem a ele e aceitam a “declaração de direitos”. Não são direitos válidos porque um rei assinou, mas devido ao costume e à tradição das relações sociais na ilha. Este foi um movimento seguido no século XVIII por outros importantes documentos nascidos de acontecimentos históricos.

Nos nascentes Estados Unidos da América, a independência do país veio acompanhada de outra *Bill of Rights*. Os constituintes de 1787 aprovaram um novo ordenamento que dava maior importância aos três poderes do que aos direitos dos homens. Em 1791, sob a liderança democrática de Thomas Jefferson, foi proposto um adendo à Carta, reconhecendo os direitos dos indivíduos. São as dez primeiras emendas.

Por fim, em um dos mais importantes movimentos de afirmação dos direitos do indivíduo frente ao poder soberano do governante, a Assembléia francesa aprovou a *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, de 1789. Na Revolução Francesa, de modo mais audacioso do que nas declarações inglesa e americana, os direitos são dos cidadãos, mas também de todos os

homens. São direitos universais para a humanidade e não somente nacionais (influência direta do Iluminismo francês).

O TERROR IDEOLÓGICO DO TOTALITARISMO

Os movimentos totalitários estavam apoiados em dois pilares: a ideologia e o terror. Para se efetivar, tais regimes eliminaram não só a esfera pública da liberdade, mas também qualquer possibilidade de espontaneidade humana, interferindo na esfera da vida privada. Desse modo, o totalitarismo destruiu as redes sociais de comunicação e convivência, visando mobilizar as massas despolitizadas, segmento social crescente no período:

O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDDT, 1989, p. 361).

As massas se definiam pelo volume grande de pessoas, pela apatia e indiferença política e encontravam-se atomizadas socialmente. O colapso do Estado-nação e as consequências da Primeira Guerra Mundial criaram as condições, com o desemprego e a inflação, para desfazer as características de sociabilidade e cidadania. As pessoas da grande massa agregavam-se sem qualquer interesse comum e se caracterizam pelo extremo individualismo. O princípio da igualdade presente no ordenamento de qualquer Estado-nação se desfez e, com isto, entrou em colapso tal organização:

A Primeira Guerra Mundial foi uma explosão que dilacerou irremediavelmente a comunidade dos países europeus, como nenhuma outra guerra havia feito antes.[...] As guerras civis que sobrevieram e se alastraram durante os vinte anos de paz agitada não foram apenas mais cruéis e mais sangrentas do que as anteriores: foram seguidas pela migração de compactos grupos humanos que, ao contrário dos seus predecessores mais felizes, não eram bem-vindos e não podiam ser assimilados em parte alguma (ARENDDT, 1989, p. 300).

Criaram-se os indivíduos super e os sub-privilegiados. Segundo Celso Lafer, esta calamidade apresentava uma condição não vista até aquele momento: “o novo foi a impossibilidade de encontrar uma nova casa – um novo tecido social. Essa impossibilidade não se colocou como um problema de espaço, mas sim de organização política” (LAFER, 1988, p. 146). O vácuo provocado pela crise do Estado provocou o surgimento de uma vasta legião de homens desprovidos de laços sociais, o que se tornaria o combustível de alimentação do totalitarismo.

Não foi uma razão de Estado que justificou os imensos sacrifícios humanos, como ocorria com os regimes autoritários³. Não bastava a eliminação de seus opositores, mas havia a necessidade da posse de todo o tecido social, destruindo também as relações privadas e visando impor o controle absoluto e incondicional. Segundo Arendt (1989, p. 512-513),

[...] o totalitarismo difere essencialmente de outras formas de opressão política. [...] Poderíamos dizer que ele destruiu a própria alternativa sobre a qual se baseiam, na filosofia política, todas as definições da essência dos governos, isto é, a alternativa entre governo legal e o ilegal, entre poder arbitrário e o poder legítimo. [...] Não opera sem a orientação de uma lei, [...] pois afirma obedecer rigorosa e inequivocamente àquelas leis da Natureza ou da História.

Contrariamente às razões do Estado moderno para seus atos de violência institucional, o terror dos regimes totalitários não visava e não desencadeava ações produtoras ou utilitárias, pois o interesse coletivo passou a ser a dominação total não só de determinada sociedade, mas de toda a humanidade.

O terror e a propaganda ideológica suprimiram os espaços de convivência nos quais poderiam se desenvolver a imaginação, o senso comum e a reflexão com profundidade (ARENDRT, 2000, p. 42-51). Sem um quadro de orientação que possibilitasse a partilha de um mundo em comum os homens da massa sucumbiram à simplicidade e à eficiência do raciocínio lógico, com o qual todos os indivíduos têm alguma identificação, na medida

³ De modo geral, consideram-se os regimes autoritários como os que são antidemocráticos, ditatoriais e sem respeito às leis, ainda que mantenham um aspecto de legalidade. Referimo-nos à ausência de procedimentos institucionais de controle dos poderes por parte da sociedade civil, como eleições e parlamento livres, partidos políticos plurais etc. Além disso, os regimes autoritários, ainda que em muitas ocasiões contem com o apoio popular, limitam ao máximo as formas de organização social, configurando-se como um bloqueio da política. Segundo Norberto Bobbio (1992, p. 100), “[...] nos regimes autoritários a penetração-mobilização da sociedade é limitada: entre Estado e sociedade permanece uma linha de fronteira muito precisa.” Já no totalitarismo o Estado não mantém suas instituições com objetivos ou interesses utilitários, permanecendo somente enquanto farsa para o mundo não totalitário.

em que são dotados da razão. Sem a posse das subjetividades compartilhadas e dos interesses comuns, a força de uma ideologia aparecia como a cômoda solução para todos os problemas.

O novo regime pôs em xeque os conceitos tradicionais de poder político ao apresentar uma concepção nunca antes elaborada, na qual há uma desconsideração total com as relações sociais e as implicações contrárias aos interesses comuns de uma nação. “Os movimentos totalitários empregam o socialismo e o nazismo esvaziando-os do seu conteúdo utilitário, dos interesses de uma classe ou de uma nação” (ARENDDT, 1989, p. 397). De modo distinto aos outros regimes políticos, no totalitarismo o Estado em si não é mais o mecanismo de efetivação da política, mantendo uma estrutura clássica apenas “como fachada externa para representar o país perante o mundo não-totalitário” (ARENDDT, 1989, p. 470).

Os procedimentos de governo se realizam no partido e se materializam na polícia política, a instituição executiva do movimento e de seu líder. É a polícia que decide sobre quem é o inimigo objetivo, ou seja, sobre aqueles cuja mera existência implica em contradição com a ideologia do governo, independente de suas ações. Enquanto instrumento direto de aplicação da política, a polícia “não só não está fora do âmbito da lei, mas ela é a própria encarnação da lei” (ARENDDT, 1989, p. 479).

O nazismo expôs a fragilidade dos ordenamentos legais instituídos ao não revogar ou transformar a Constituição da República de Weimar⁴. A partir da articulação necessária entre terror e ideologia ocorre a conversão da arbitrariedade e da violência como fundamento de todo o sistema legal. O terror é necessário à imposição do regime totalitário, pois é preciso eliminar nos seres humanos qualquer traço de espontaneidade e, mais do isto, de imprevisibilidade, característica específica do estar entre os outros e de agir político (ARENDDT, 2010, p. 303-308). O novo regime político alterou o conceito de lei ao instituir como norma social e política as leis da Natureza ou da História.

Segundo Hannah Arendt, o fundamento das ações totalitárias estava na ideologia, a “lógica de uma ideia”, a qual tem por objeto a história da

⁴ Em 28 de fevereiro de 1933, Hitler promulgou o *Decreto para a proteção do povo e do Estado*, com base no artigo 48 da Constituição democrática de Weimar, suspendendo os direitos e garantias relativos à liberdade individual. O decreto e, portanto, a Constituição, foi mantido durante todo o Terceiro Reich, até 1945, configurando-se com um estado de exceção com duração de 12 anos.

humanidade. Esta ideia trata do encadeamento necessário dos acontecimentos, como se eles obedecessem a uma “lei” superior, uma força invisível. No caso do nazismo, era a força da Natureza, da qual se poderia deduzir que uma “raça inferior” deveria ser eliminada para a humanidade progredir. Para o estalinismo, a força inexorável da História, que previa dialeticamente o advento do socialismo e, após, do comunismo, seria o encadeamento lógico e necessário do movimento⁵.

A tirania da lógica fundamentava-se na submissão do pensamento ao movimento ideológico, em um processo sem fim e, submetido, o indivíduo renuncia a sua própria liberdade. A propaganda ideológica, diante do vazio do pensamento da grande massa, insiste na mentira política (ARENDDT, 1997, p. 282-325), transformando em realidade a ficção da ideia, e oferecendo explicações coerentes do mundo, o qual já se apresentava de modo pouco familiar ao indivíduo atomizado. Incapazes diante de um mundo totalmente adverso e incompreensível, os milhões de indivíduos, comprimidos no “cinturão de ferro que os cinge” como uma massa uniforme, aspiravam tão somente a promessa de uma realidade fantástica e salvacionista.

Após o sucesso inicial da propaganda ideológica o passo seguinte é a imposição do movimento constante em direção ao domínio absoluto. O movimento cria um estado de requisição permanente, ativando uma marcha ininterrupta para frente. Não importa qualquer relação social ou econômica para a vida em regime totalitário, a única medida para todas as coisas é o movimento em si mesmo. Se somente o movimento interessa, o regime se caracteriza pela ausência de aplicação de leis e de formas de organização social, servindo à destruição de qualquer possibilidade de convivência que venha a introduzir na grande massa a capacidade de reflexão ou algum interesse em comum.

Neste passo de imposição do movimento, o objetivo é a destruição da pessoa jurídica com a eliminação dos direitos do homem. Com um indivíduo sem “direito a ter direitos”, a condição inicial para a dominação total se põe em marcha. Torna-se fato a destruição das instituições e das comunidades políticas, bem como dos direitos civis, momento a partir do qual a população do país se vê tão sem direitos quanto o apátrida que se encontra sem um solo de pertencimento.

⁵ Especificamente sobre a experiência totalitária do estalinismo Hannah Arendt acrescentou um *Prefácio* (1966) ao livro *Origens do totalitarismo*, de 1951, p. 339-54.

Se no momento inicial a propaganda serviu aos objetivos de eliminar a oposição e convencer a grande massa, agora ela encontra-se instrumentalizada para enfrentar e iludir o mundo não totalitário. A doutrinação é ativada visando manter a realidade da ficção ideológica e, principalmente, destruir por completo o estabelecimento de laços sociais. Quando o terror total já está em prática e os espaços públicos foram destruídos, o movimento volta-se para a eliminação da vida social na esfera privada, anulando qualquer resquício da capacidade humana de pensar e expressar suas subjetividades. Começa a produção do ser humano ideal do totalitarismo, que não é o militante nazista ou estalinista, nem o agente da polícia política, mas o indivíduo atomizado, atolado no “vazio do pensamento”, supérfluo diante de um mundo ao qual não pertence.

As leis positivas deixam de ser referências estabilizadoras da sociedade para tornarem-se parte das leis do movimento, aquelas que indicam a evolução linear da história ou da natureza. Para a existência de um julgamento com base em leis positivas é preciso um consentimento básico da sociedade quanto ao que é justo e sobre seus procedimentos. Na política totalitária não há a substituição do consenso por outro conjunto de leis, não se cria uma nova forma de legalidade:

O seu desafio a todas as leis positivas, inclusive às que ela mesma formula, implica a crença de que pode dispensar qualquer *consensus iuris* e ainda assim não resvalar para o estado tirânico da ilegalidade, da arbitrariedade e do medo. Pode dispensar o *consensus iuris* porque promete libertar o cumprimento da lei de todo ato ou desejo humano; e promete a justiça na terra porque afirma tornar a humanidade a encarnação da lei (ARENDDT, 1989, p. 514-515).

BIOLÓGICO NA AÇÃO POLÍTICA: O “CAMPO”

No momento em que o movimento totalitário transforma-se, ele próprio, na lei da História ou da Natureza, institucionaliza-se, como lugar deste processo, os campos de concentração, com ações que iam do trabalho forçado ao extermínio. A prática da degradação do humano, à qual se destinaram os campos de concentração, seguiu a etapas necessárias, tal como em um processo de fabricação. Segundo Arendt, “a desvairada fabricação em massa de cadáveres é precedida pela preparação, histórica e politicamente inteligível, de cadáveres vivos.” (ARENDDT, 1989, p. 498). Em um primeiro passo, “o processo de desmontagem do humano no homem dá-se com a destruição de sua ‘pessoa jurídica’, com a perda de todos os direitos civis” e destituindo-

lhe o pertencimento a um ordenamento nacional (DUARTE, 2000, p. 69). Ao adentrar em um “campo” o humano do ser vivente fica completamente esquecido, perdendo toda referência a qualquer existência anterior e com sua figura sendo eliminada das relações sociais. Para o mundo exterior “é como se ele jamais houvesse nascido”. (ARENDDT, 1989, p. 494).

Uma segunda etapa da fabricação do ser vivente sem humanidade é a produção de “cadáveres vivos”, atingindo agora a instância da “pessoa moral”. Tal processo começa pelo fato de que na produção da morte são envolvidos direta ou indiretamente (colaborando na organização) os que aguardam por sua vez de serem eliminados, destruindo a possibilidade de surgimento de heróis ou do sentimento de solidariedade. Adota-se uma prática absurda para os padrões de vida até então conhecidos, na qual não há relação entre causa e efeito, ato e responsabilidade, pois naquelas condições todos seriam parte da “fabricação da morte”, fato que ocorreria sem vínculo com questões morais.

Destruídas a “pessoa jurídica” e a “pessoa moral”, restava apenas, em uma terceira etapa da eliminação da humanidade daqueles “cadáveres” a destruição de sua espontaneidade. O objetivo do “campo” é eliminar qualquer resquício de humanidade no homem, limitando-o a um “feixe de reações” como um cão bem adestrado⁶. Cria-se assim o cidadão modelo do Estado totalitário, o qual somente pode ser qualitativamente produzido em um campo de concentração. Ele é o puro ser vivente, sem direitos e com os valores morais destruídos⁷.

A existência do campo de concentração colocou em questão qualquer tentativa de estabelecer o que seria a natureza humana. Para Arendt, a natureza do homem somente é humana se ocorrer dentro de uma comunidade política, em uma artificialidade de instituições e esferas de relacionamento que não existem no homem em condição unicamente biológica. Os artifícios das leis,

⁶ Sobre o adestramento do homem Arendt escreveu: “O cão de Pavlov, o espécime humano reduzido às reações mais elementares, o feixe de reações de comportamento exatamente igual, é o ‘cidadão’ modelo do Estado totalitário; e esse cidadão não pode ser produzido de maneira perfeita a não ser nos campos de concentração.” (ARENDDT, 1989, p. 507).

⁷ Segundo o ensaio O “*muçulmano*”, em O que resta de *Auschwitz* de Giorgio Agamben, o muçulmano era o nome dado ao indivíduo que se encontrava no último passo antes da morte, o ponto no qual se “havia eliminado para sempre qualquer possibilidade de distinguir entre o homem e o não-homem. (...) É um ser indefinido, no qual não só a humanidade e a não-humanidade, mas também a vida vegetativa e a de relação, a fisiologia e a ética, a medicina e a política, a vida e a morte transitam entre si sem solução de continuidade” (AGAMBEN, 2008. p. 55-56). Para a compreensão desta figura-limite criada pelo totalitarismo cf. LEVI, 1988.

da cidadania, do respeito à pluralidade, da esfera pública e política, de um lugar de pertencimento são os garantidores do caráter humano do homem.

SEM ORGANIZAÇÃO POLÍTICA NÃO HÁ DIREITOS

Mesmo a ideia de asilo político ou econômico perdeu sua validade diante deste quadro de colapso do Estado-nação. Como poderia o apátrida solicitar este direito aos estados estrangeiros se ele encontrava-se naquela situação por ter nascido na “raça impura” ou na “classe inimiga”. Para Arendt o totalitarismo não escolhia suas vítimas pelo que elas tenham feito ou pelo pensamento que propunham, mas por sua condição biológica, pelo fato de terem nascido em determinada condição. Esta indeterminação de uma condição ilícita ou de transgressão à lei destrói o nexos fundamental de qualquer ordenamento jurídico dos estados modernos entre a ação e sua consequência, ou ainda, a distinção entre criminoso e inocente.

A partir destas considerações, Hannah Arendt reflete sobre a necessidade de uma comunidade política para que o sujeito tenha direitos, de uma esfera pública que valorize as opiniões e torne as ações eficazes. A concepção dos direitos humanos fundada na natureza, no Homem, ao ser enunciada no singular, desconsidera a pluralidade humana possível somente na política. Assim como já havia sido feito por outros filósofos⁸, a autora de *Origens do Totalitarismo* contesta a fundamentação de qualquer direito ou esfera política em um elemento externo a eles, neste caso, a natureza do ser humano:

Como se afirmava que os Direitos do Homem eram inalienáveis, irredutíveis e indeduzíveis de outros direitos ou leis, não se invocava nenhuma autoridade para estabelecê-los; o próprio Homem seria a sua origem e seu objetivo último. [...] Desde o início, surgia o paradoxo contido na declaração dos direitos humanos inalienáveis: ela se referia a um ser humanos ‘abstrato’, que não existia em parte alguma, pois até mesmo os selvagens viviam dentro de algum tipo de ordem social. (ARENDR, 1989, p. 324-325).

Sua proposição básica é a de que não nascemos iguais, mas tal possibilidade resultaria da ação e da organização política, do pertencimento a uma comunidade política. Foi da cena dos campos de concentração, na qual

⁸ Sobre a importância do momento de fundação de determinado coletivo para a legitimação da ação política, cf. MAQUIAVEL, 2000.

os homens encontravam-se reduzidos a simples seres viventes, que Arendt elaborou sua concepção do direito e da política enquanto produtos fabricados por regimes que não levaram em conta as relações sociais. Portanto, sua crítica aos direitos humanos não objetiva a existência deles enquanto elementos jurídicos de proteção contra os abusos dos Estados, mas o conceito de natureza neles embutidos, o que gera a desqualificação da política, reduzida a algo externo e anterior a sua prática.

As condições características do surgimento do totalitarismo expuseram a crise dos direitos humanos. Os apátridas, sujeitos desterrados do pertencimento a um coletivo político, colocaram em relevo a terrível condição de seres humanos que, por não gozarem de direitos e por não serem protegidos pelas leis de um ordenamento nacional, não eram nada além de meros seres viventes. Juntamente com o colapso do Estado-nação entrou em crise a ideia de direitos humanos, pois sem a proteção de um Estado, de uma nação, a tais sujeitos era negado o “direito a ter direitos”.

Assim se apresenta o paradoxo dos direitos humanos: sua condição de direitos inalienáveis estava baseada na concepção de um homem abstrato, que não existia em parte alguma, ao mesmo tempo em que os homens reais, concretos, encontravam-se completamente desprotegidos e entregues às violações de direitos por parte do mesmo Estado que deveria protegê-los⁹. Sem o pertencimento a um ordenamento nacional não havia quem protegesse este indivíduo desterrado e o caráter inalienável dos direitos humanos perdia toda sua validade¹⁰.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

⁹ Para uma maior profundidade em uma genealogia do conceito de Homem inscrito nas declarações de direitos humanos e sobre o paradoxo deste conceito em legitimar, através de um discurso público, ações de proteção e, ao mesmo tempo, de violações dos direitos, cf. DOUZINAS, 2009.

¹⁰ Vivemos a experiência da problemática da efetivação ou aplicação das decisões de cortes internacionais de direitos humanos. Há uma dificuldade em fazer com que os estados, ainda que aderentes aos tratados internacionais que guiam as decisões das cortes, aceitem suas decisões quando elas entram em choque com interesses políticos nacionais ou de grupos que estão no governo local. Para conhecer mais sobre o conflito dos ordenamentos nacionais e a eficácia do direito internacional, cf. MARTIN-CHENUT, 2009. v. 1, p. 225-249.

- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Antônio Abranches et al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARENDT, Hannah. A imprevisibilidade e o poder de prometer. In: _____. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 303-308.
- BOBBIO, Norberto, et al. *Dicionário de política*. Brasília, DF: Ed. Unb, 1992. v. 1.
- DERRIDA, Jacques. *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!*. Paris: Galilée, 1997.
- DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria: forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil*. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Tradução de Lívio Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- MARTIN-CHENUT, Kathia. O sistema penal de exceção em face do direito internacional dos direitos humanos. In: SANTOS, Cecília MacDowell; TELES, Edson; TELES, Janaína de Almeida. *Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2009. v. 1, p. 225-249.

CAPÍTULO 3

DIVERSIDADE, DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

POLÍTICAS DE SAÚDE PARA A DIVERSIDADE: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE E DA EXCLUSÃO SOCIAL

Cristiane Gonçalves da Silva

Fazer a escolha do tema a ser discutido não foi uma tarefa fácil, especialmente porque a temática da “Diversidade, Desigualdade e Exclusão Social” tem potencial disparador de grandes discussões. Fiz um recorte que relaciona diversidade com direitos humanos, indicando uma perspectiva de superação da desigualdade e exclusão. Cabe informar que a discussão que proponho vem impregnada da minha trajetória¹.

Ao compartilhar reflexões sobre alguns aspectos das políticas públicas em saúde e de sua relação com os direitos humanos, tenho a intenção de tentar oferecer contribuições do campo da saúde coletiva para o debate ampliado sobre os direitos humanos, neste início de século. O exercício de reflexão que fiz se pautou não apenas na experiência profissional, iluminada pelas ideias de outros pesquisadores, mas também em interpretações possíveis de algumas políticas públicas e em aspectos das lutas pelos direitos. Tratar da temática da diversidade sexual relacionada aos direitos pareceu-me estratégico

¹ Antes de ser docente da UNIFESP, trabalhei muitos anos com pesquisas no campo da saúde coletiva e aids e com gestão em prevenção do HIV/aids e de outras doenças sexualmente transmissíveis (DST) e na luta pela garantia dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, seja participando da elaboração, seja como pesquisadora, seja como cidadã.

na tentativa de melhor compreender os desafios impostos pela desigualdade de acesso a direitos e à exclusão social característica da realidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

A forma como se dá a relação entre direitos humanos e políticas de saúde é central para superação das desigualdades neste campo. Nesse sentido, cabe também destacar a irreversibilidade dos direitos e, portanto, sua tendência à consolidação a partir do momento em que são conquistados destacar, especialmente seu potencial emancipatório. Estas são características importantes dos direitos humanos apontadas pelo professor Gustavo Venturi, em suas reflexões sobre a universalização dos direitos (VENTURI, 2009). Ao avaliar o processo no qual estão inseridos os direitos humanos identifica-se uma trajetória que reafirma permanentemente a legitimidade dos direitos, assim como reafirma sua universalização. Cada vez mais fica explícito que o processo de afirmação de novos direitos parece não ter fim, apesar do movimento pendular que se nota na trajetória das conquistas dadas pelas insistentes violações e do não acesso a direitos.

Há reconhecimento da equação que relaciona o desrespeito aos direitos humanos aos obstáculos que impedem à efetivação de políticas e programas de saúde pública. De acordo com Grunski (2008, p.139), os direitos humanos e a ética em saúde estão intimamente ligados. Na medida em que são desenvolvidas políticas de saúde que tenham atenção explícita aos direitos humanos, se tem a oportunidade de construir um quadro de ação real em sintonia com a realidade e com a demanda das diferentes sociedades. Além disso, a atenção aos direitos humanos é capaz de oferecer argumentos fortes e convincentes de responsabilização governamental para a criação de serviços e programas de saúde, assim como para investir na transformação das situações de pobreza, privação, marginalização e discriminação que interferem diretamente no processo saúde-doença das sociedades (GRUNSKI, 2008). É preciso reafirmar a universalidade dos direitos humanos, dentre os quais o direito a saúde para todos e todas.

No Brasil, a construção do Sistema Único de Saúde (SUS) é conduzida a partir do movimento político crítico da Reforma Sanitária, também inspirado pelas ideias do materialismo histórico. Resultado de um processo democrático importante, o SUS, instituído desde a Constituição de 1988, vem sendo implementado de maneira desigual nas diversas regiões do país.

O processo implicado na construção do SUS contou e conta com a participação social dos diversos setores da sociedade, incluindo a participação dos usuários do sistema. Nasce contrapondo-se a um sistema de saúde ineficiente, caracterizado por uma prática excludente e de acesso desigual. Ao reconhecer a força política de sua trajetória histórica e também suas inúmeras deficiências² constata-se que o SUS vem se constituindo rumo ao cumprimento de seus princípios de universalidade, equidade e integralidade,.

É possível identificar que algumas políticas públicas de saúde desenvolvidas no âmbito do SUS, incluíram abordagem baseada nos direitos humanos o que implica em ,necessariamente, incluir a execução de ações de combate à qualquer forma de discriminação. O sistema de saúde implicado com os direitos humanos deve ser constituído por instâncias promovam a participação social, que permitam a responsabilização institucional pelo funcionamento do sistema, livre de discriminação e com acesso equânime, além da transparência na execução das ações previstas. O direito a não discriminação e o direito à dignidade são direitos humanos fundamentais e sua violação se torna determinante para a exclusão social, além de comprometer o acesso a outros direitos sociais.

Muitas das lutas sociais levadas a cabo pelos movimentos feministas e pelos movimentos políticos por garantia de direitos para LGBT pautaram a sexualidade e a reprodução como dimensões importantes da vida social e política e demonstraram a pertinência de reivindicar a proteção contra a discriminação por parte do Estado. Nesta relação, a sexualidade passa a fazer parte do próprio processo de construção do SUS, por meio da interlocução entre as instâncias de governo junto aos movimentos sociais referidos e pelo, fundamentalmente, pelo reconhecimento da legitimidade de algumas das demandas destes movimentos.

Os direitos sexuais e os direitos reprodutivos são constitutivos dos direitos humanos e devem ser reconhecidos neste patamar de importância por parte dos formuladores de políticas públicas. Homens e mulheres de diferentes gerações, de diferentes regiões do país, de diferentes famílias, de diferentes classes, de diferentes etnias, com diferentes orientações sexuais, diferentes expressões e vivências da religiosidade devem ser compreendidos

² Há exemplos “clássicos” das deficiências do SUS: falta de recursos humanos, as longas esperas para atendimento, os equipamentos quebrados, a ocorrência de discriminações institucionais.

como sujeitos de direito no exercício de sua sexualidade. É preciso também que as políticas de saúde se afastem de uma visão essencialista e biomédica da sexualidade, compreendendo-a como produto sociocultural em permanente re-construção. Também é preciso reconhecer que a sexualidade é sempre re-editada no movimento da diversidade dos discursos que a constituem. Tradicionalmente, nas políticas públicas de saúde, a sexualidade tem seu lugar no âmbito da saúde reprodutiva, como parte dos programas de planejamento familiar³ ou de competência de uma certa Sexologia e de uma certa Psicologia que tendem a tratar apenas os aspectos da sexualidade classificados como “disfunção” ou “desvio”, o que equivocadamente ainda inclui a diversidade sexual em alguns momentos.

Com a epidemia de aids, a sexualidade ganha outro lugar dentro do campo das políticas públicas no Brasil e em outros espaços importantes de debate político (mídia, câmaras, assembleias, congresso, senado, universidades, movimentos sociais), como também ocorreu em outros países, tal como foi discutido por outros pesquisadores importantes no campo.⁴ O surgimento da epidemia de aids trouxe à tona as questões da sexualidade que, até então, não eram questões públicas ou foco de políticas e também rendeu subsídios para superação, pelo menos em parte, da resistência da sociedade em discutir a sexualidade como uma questão de saúde. Foi a partir da aids que os setores públicos (que até então se omitiam em relação a diversidade sexual) foram obrigados a reconhecer a existência de práticas sexuais e de formas de viver a sexualidade que fugiam dos padrões heterossexuais.

O movimento homossexual, sobretudo o movimento organizado de homens gays, constituiu-se como interlocutor privilegiado dos programas governamentais voltados para atenção das DST/aids nas diferentes esferas de governo e, de certa forma, assim permanece. A interlocução entre movimento social e governo faz parte do processo histórico do fortalecimento do movimento homossexual⁵ desde os anos 80, além de ter sido estratégica para

³ Grande parte do conteúdo abordado pelas políticas de planejamento familiar ainda se baseia num modelo homogêneo e tradicional de família. Pensam a família como composta, necessariamente, por um casal heterossexual com filhos. Este modelo continua em vigência, apesar da prática cotidiana dos trabalhadores da saúde demonstrar que as instituições familiares são diversas e da luta política dos movimentos feministas e LGBT.

⁴ Citarei apenas alguns: PARKER, 1994; FACHINNI, 2004; SIMÕES; FACHINNI, 2009..

⁵ Movimento que hoje se identifica como sendo movimento LGBT.

pautar as questões da diversidade sexual no campo das políticas públicas em saúde, especialmente.

De alguma maneira, a diversidade sexual passa a ser reconhecida como legítima, como expressão de diferentes modos de viver a sexualidade. Isto, sem dúvida, é resultado da força política dos movimentos sociais pelos direitos sexuais e reprodutivos, impulsionados pelos desafios da epidemia de aids. A epidemia modificou as normas que conduziam a discussão pública (SIMÕES; FACHINNI, 2009), bem como a atuação dos movimentos sociais pela garantia de direitos para LGBT, promovendo mudanças importantes na sociedade, inclusive nas práticas de saúde.

A incorporação da perspectiva dos direitos humanos por parte das políticas de saúde, implicou em afirmar e reconhecer, ao mesmo tempo, o direito à igualdade e o direito à diferença. Levando, desta forma, o Estado a reconhecer a universalidade do conteúdo dos direitos e a legitimidade daquilo que é específico.

Ao se tornar parte das políticas de saúde, a sexualidade passa a exigir a revisão no modo de conceber o processo saúde-doença o que só foi e é possível com a participação integral de representantes dos movimentos sociais de LGBT na construção e implementação de políticas, assumindo com isto (entre outras coisas) que há despreparo dos profissionais de saúde para compreender as relações de gênero, a diversidade sexual e as identidades dinâmicas dos sujeitos.

Boa parte das respostas programáticas para a contenção da epidemia de aids se baseou nas premissas dos direitos humanos e se efetivou com a participação social da população LGBT. Esta participação foi expandida, retraída e sofrendo modificações, assim como o movimento passa a ocupar, cada vez mais, outros espaços de interlocução com instâncias governamentais.

A importância do conceito de vulnerabilidade para a efetivação de políticas de saúde na perspectiva dos direitos humanos também deve ser ressaltado nesta reflexão. A noção de vulnerabilidade (MANN; TARANTOLA, 1996; AYRES et al, 2009) foi sendo constituída no calor das respostas à epidemia de aids que suscitou reflexões, pesquisas que pudessem explicar o contexto e alimentar continuamente a superação dos desafios. O conceito de vulnerabilidade tem se mostrado estratégico para compreender

os contextos sociais e sua potencialidade na determinação da dinâmica da epidemia. É bastante valioso também quando se pretende ter avaliações que possam subsidiar a definição de prioridades de ação. O reconhecimento da especificidade da vulnerabilidade de homens homossexuais ao HIV foi fundamental para evitar que a epidemia crescesse ainda mais entre estas pessoas e implicou em promover e depender de uma interlocução política com o movimento social. Entender que a violação de direitos aumenta a vulnerabilidade para a infecção para o HIV foi essencial para outros programas de saúde reconhecerem que LGBT estão vulneráveis a muitos agravos para a saúde por terem seus direitos violados ou por não terem seus direitos garantidos. Não há dúvidas que o estigma e a discriminação produzem a exclusão do sistema de atenção e promoção da saúde.

O I Congresso Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais realizado em 2008, parece ter tornado a diversidade sexual um tema transversal nas políticas públicas federais. Isto relaciona-se ao controle social que acompanhou a implantação do Programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, que marca a entrada programática dos Ministérios, comprometendo-se com o combate a homofobia e a promoção da inclusão da população LGBT nas políticas públicas governamentais (BRASIL, 2004).

A institucionalização da diversidade sexual nas políticas de Estado também começa aparecer mais visivelmente, a partir do marco do Programa Brasil Sem Homofobia, nas esferas estaduais e municipais em maior sintonia com as políticas federais. Evidentemente que esse reconhecimento da legitimidade das reivindicações por direitos é resultado das pressões dos movimentos sociais nos Estados e municípios. No Estado de São Paulo, por exemplo, a questão da cidadania LGBT está incorporada em algumas secretarias, além da Secretaria de Saúde. Faz parte da Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania, a Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual do Estado de São Paulo⁶. A Secretaria de Cultura vem trabalhando com editais para financiamento específico de ações culturais para LGBT e a Secretaria de Gestão incorporou como parte de suas responsabilidades a garantia do acesso aos direitos sociais, na forma de benefícios previdenciários, para companheiro ou a companheira de funcionário público

⁶ Em agosto de 2010, esta Coordenação organizou o I Encontro Paulista de Pesquisa em Diversidade Sexual que reuniu docentes, pesquisadores de parte importante das universidades públicas, do Estado técnicos de instâncias governamentais, com objetivo de discutir sobre o panorama paulista de iniciativas científicas neste campo.

estadual. Estas e outras Secretarias⁷ fazem parte do Comitê Intersecretarial da Diversidade Sexual e trabalham em iniciativas para o combate ao preconceito institucional dentro dos setores do governo estadual.

Hoje podemos avaliar que houve um crescente investimento público na busca pela garantia de direitos para a população LGBT (ações programáticas, políticas públicas específicas, apoios pontuais ao movimento organizado, legislações municipais e estaduais contra a discriminação por orientação sexual, entre outros). O valor da articulação política como os movimentos sociais nas diferentes instâncias do governo é incontestável assim como a importância do controle social na implantação de avaliação de política para a diversidade sexual, tendo como justificativa ético-política os parâmetros oferecidos pelos direitos humanos.

O reconhecimento dos efeitos do estigma e discriminação em LGBT provoca um efeito importante que pode levar, mais rapidamente, à busca pela inclusão dos direitos desta população nas pautas de gestões ajudando para institucionalização da demanda política. Esse processo tem efeitos com potencial irreversível, uma vez estruturado dentro das instâncias governamentais. É preciso institucionalizar as políticas específicas para diversidade sexual que sejam independentes da gestão de partidos políticos e dos gestores que ocupam temporariamente algumas funções públicas estratégicas (secretários, coordenadores).

Ao mesmo tempo em que se reconhece a situação de violação em relação aos direitos humanos, há continua luta pelo reconhecimento dos direitos sexuais e da saúde sexual como parte da agenda nacional e internacional dos direitos humanos. O SUS é um sistema que apresenta potencialidades para ser um instrumento importante no combate à homofobia, no combate a violação dos direitos humanos e na promoção de políticas afirmativas que resultem na diminuição da exclusão, promovendo o acesso à saúde integral para LGBT.

O reconhecimento das especificidades e da vulnerabilidade de LGBT parece já estar incorporado às premissas do SUS e tende ao fortalecimento na medida em que se avança rumo à garantia da equidade e da universalidade do sistema⁸. A busca pela equidade é estratégica porque ajuda no reconhecimento

⁷ Como as Secretarias de Emprego e Relações do Trabalho, de Relações Institucionais, de Educação, de Assistência e Desenvolvimento Social, de Administração Penitenciária e Segurança Pública.

⁸ É preciso colocar que demandas por direitos de LGBT estavam presentes nas Conferências Nacionais de Saúde

dos entraves para se atingir a universalidade e a integralidade. A qualificação da atenção à saúde voltada para LGBT não está, prioritariamente, voltada para atender características que sejam intrínsecas desta população. Como coloca Tatiana Lionço, a qualificação da atenção prestada a população LGBT pelo SUS torna-se necessária porque o sistema de saúde e o processo saúde-doença são suscetíveis às consequências das representações e significações que recaem sobre as práticas sexuais e modos de vida de LGBT, tidos como desviantes em relação a um suposto padrão de normalidade moralmente vigente (LIONÇO, 2008).

Nesse sentido, a Política Nacional de Saúde da População LGBT (BRASIL, 2010)⁹ lançada em 2010, se constitui na primeira política pública específica que inclui a diversidade sexual como prioridade das ações integradas em saúde. Esta política deriva diretamente dos acordos assumidos pelo já referido Programa Brasil sem Homofobia que implicou também na constituição do Comitê Técnico de Saúde da População GLBT¹⁰. Neste momento, então, se formaliza o compromisso do Ministério da Saúde com a atenção integral à saúde para pessoas de distintas orientações sexuais. No conteúdo desta política de saúde para LGBT, há pretensões de focalizar as especificidades destas pessoas como parte das iniciativas que buscam construir a equidade no SUS. Esta política reconhece os “*efeitos da discriminação e da exclusão no processo saúde-doença da população LGBT*”. O conteúdo da política também assume que “*toda forma de discriminação e todo tipo de homofobia devem ser consideradas na determinação social de sofrimento e doença.*” (BRASIL, 2010, p. 4 e 5).

Por outro lado, é fato que a existência de políticas públicas não é suficiente para transformar a realidade e há diversos desafios que concorrem com a garantia do acesso à saúde para lésbicas, bissexuais, travestis, gays e transexuais. Um dos desafios é o desconhecimento das demandas específicas para a saúde destas pessoas e maior produção de pesquisas que contribuam para compreensão dos contextos de vulnerabilidade e da forma como a diversidade sexual e a identidade de gênero se articulam a outros determinantes da saúde como raça/etnia, classe social, geração. Também é preciso entender como as

desde 2003; também é preciso ressaltar que o movimento de LGBT tem representação no Conselho Nacional de Saúde desde 2006.

⁹ Aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde em dezembro de 2009 (http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/12_nov_lgbt.htm).

¹⁰ Este Comitê, instituído por meio de portaria ministerial no. 2277/G.M. de D.O.U. 14/10/2004 era formado por todas as áreas técnicas do Ministério da Saúde e por representantes dos movimentos LGBT de todo país.

relações hierárquicas de gênero e os valores culturais em torno da sexualidade compõem as tramas que envolvem o processo saúde-doença.

Mesmo com o reconhecimento de que qualquer política pública em saúde deva priorizar o combate à discriminação, conforme relata o conteúdo da Política de Saúde Integral para LGBT e mesmo considerando o avanço contido na carta dos Direitos dos Usuários do SUS (BRASIL, 2007), que preconiza o direito ao atendimento humanizado e livre de preconceito e discriminação por orientação sexual e identidade de gênero (e que também institui o uso do nome social para travestis e transexuais), é sabido que a prática cotidiana dos serviços de saúde ainda reproduzem a exclusão e reforçam estigmas. Ações que objetivam combater a exclusão são adiadas ou não priorizadas pelos gestores públicos, muitas vezes porque estas pessoas baseiam suas decisões em moralidades religiosas, apesar da laicidade do Estado brasileiro ou em outras moralidades que têm a heteronormatividade como orientador exclusivo¹¹.

A elaboração e instituição de políticas públicas, assim como a aprovação de leis, não são suficientes para transformar a realidade. A transformação depende da mudança da prática cotidiana que se efetiva também por meio do permanente acompanhamento da implantação e avaliação de políticas e do acompanhamento do cumprimento de leis já em vigor que deveriam proteger as pessoas contra a discriminação. O conteúdo da Política Integral de Saúde de LGBT apresenta pretensões ousadas, mas as possibilidades de execução (de forma geral) são construções a médio e longo prazos. Entretanto, sua publicação parece ter sido capaz de traduzir algumas das demandas do movimento social.

Por outro lado, não sei se esta Política representa os interesses e necessidades de da maioria das pessoas LGBT. Deve haver muitos gays, travestis, lésbicas, bissexuais e transexuais (aqueles sujeitos que constituem ‘a vida real, como ela é’) que não sabem da existência de uma política de saúde específica, da qual eles e elas são o foco. É possível afirmar que isto representa a realidade de LGBT que vivem em contextos sociais caracterizados pela exclusão, onde se articulam estigmas de várias naturezas, onde os marcadores sociais da diferença são transformados em desigualdade. Isto aponta para

¹¹ Há situações que exemplificam bem o quanto o avanço rumo a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos está sujeitos às moralidades de orientação religiosa. O aborto, o projeto de lei que prevê a criminalização da homofobia, o direito ao casamento igualitário, entre outras.

necessidade de ampliar a luta política dos movimentos, a participação maior dos sujeitos e uma maior capacidade de capilaridade na execução de políticas de forma que interfiram positivamente no acesso e uso de serviços de saúde.

O debate dos direitos humanos nas políticas de saúde também deve ser ampliado e efetivar-se também pela interlocução entre pessoas e instâncias envolvidas com outras políticas sociais (políticas de educação e justiça, por exemplo). É preciso que sejam constituídos outros espaços de debate público que primem pela ampla participação, com representantes de toda a pluralidade de discursos que constituem as redes sociais de pertencimento.

Para que seja priorizada o reconhecimento dos direitos sexuais como parte constitutiva dos direitos humanos devem ser promovidos debates que contem com a participação de segmentos que, tradicionalmente, costumam não aceitar a diversidade sexual. É preciso que o Estado tenha suas decisões orientadas pelos princípios da laicidade e que cumpra sua responsabilidade de compartilhar e legitimar o significado do direito à diversidade e o direito à não discriminação. A sociedade precisa compreender e colaborar na promoção da igualdade no acesso à políticas públicas, assim como precisa debater e compreender o papel de programas afirmativos que buscam a inclusão. É preciso que todas as ações pela garantia dos direitos contribuam com a produção do conhecimento sobre a realidade de LGBT, ainda pouco conhecida¹² e avance em consonância com os sistema jurídico, tal como Lionço aponta:

[...] a necessidade da consolidação de uma cultura democrática pelo direito à saúde integral, envolvendo a complexificação e o alargamento da compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos, requer que a discussão sobre saúde para esses segmentos populacionais se construa em estreita interface com o campo jurídico. [...] (LIONÇO, 2008, p. 19).

A desigualdade e a exclusão podem ser processualmente superadas na medida em que se reconhece todo cidadão e toda cidadã como sujeito de direito no exercício de sua sexualidade e como sujeito de direito que deve estar sob a proteção do Estado. Por sua vez, cabe a este Estado, exercer a responsabilidade de garantir a não discriminação e buscar permanentemente

¹² A produção do conhecimento sobre a diversidade sexual pode ser considerada como volumosa, especialmente no Brasil e América Latina, nas últimas décadas. Entretanto, ainda há algumas lacunas importantes. Um exemplo emblemático é o fato de ainda haver total desconhecimento do tamanho da população de LGBT no Brasil. Ter a dimensão deste universo é essencial para a formulação de qualquer política pública.

as condições ideais para que todos vivam em iguais condições de dignidade, baseado na laicidade para tomar decisões. Cabe aos formuladores de políticas garantir que os sujeitos plurais protagonistas de suas trajetórias de vida, sejam co-responsáveis na elaboração de políticas públicas, participando de sua formulação, execução e avaliação.

Desta forma, parece oportuno finalizar esta reflexão reafirmando o potencial emancipatório da política dos direitos humanos, como orienta Boaventura Santos (2003) e concordando acerca da necessidade de se buscar condições que tornem possível conferir aos direitos humanos tanto um caráter global, quanto uma legitimidade local. Os direitos humanos devem permitir uma atuação em rede que busque garantir novas e mais intensas formas de inclusão social, que supere contradições. Uma política emancipatória de direitos humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças.

Cabe ainda, retomar uma reflexão de Boaventura Santos que se tornou recorrente nos debates sobre direitos humanos e marcadores sociais da diferença, já que sintetiza, de forma muito lúcida, sobre o potencial político emancipatório dos direitos, com a proposta da *“hermenêutica diatópica”*¹³, como proposta política para a luta pelos direitos humanos. Assim, utilizando o repertório desta proposta, pode-se ponderar que o acesso à saúde integral e equânime para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que demanda um olhar para a especificidade, deve implicar em considerar que *“temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”* (Santos, 2003, p.461). Para amadurecimento das políticas públicas de saúde comprometidas com a inclusão, é preciso o reconhecimento do campo de negociação próprio dos direitos humanos e seu caráter relacional no processo de busca pelo fortalecimento da própria luta pelos direitos e pelo pleno reconhecimento da diversidade.

¹³ Parece-me que esta noção propõe que qualquer interpretação do “outro”, da “diferença e diversidade” deve ser realizada a partir da interpretação dos sentidos das diferentes culturas, ou seja, a partir dos lugares que ocupam e do contexto e cenário em que se inserem.

REFERÊNCIAS

- AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 121-143.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Brasil sem homofobia*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 16nov.2010
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.ccr.org.br/uploads/noticias/Pol%C3%ADtica_nacionalLGBT.pdf>. Acesso em: 02out.2010
- BRASIL. Ministério da Saúde. Cartilha dos Direitos dos Usuários da Saúde. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_direito_usuarios_2ed2007.pdf>. Acesso em: 02out.2010
- FACHINNI, R. Movimento homossexual e construção de identidades coletivas em tempos de AIDS. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. G. (Org.). *Construções de sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de aids*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. p. 151-168.
- GRUNSKI, S. Health and human rights: overview. In: HEGGENHOUGEM, K.; QUAH, S. (Ed.). *International encyclopedia of public health*. England: Elsevier, 2008. v. 3, p. 137-146.
- LIONÇO, T. Que direito a saúde para a população LGBT? considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-21, abr./jun. 2008.
- MANN, J.; TARANTOLA, D. J. N. (Ed.). *AIDS in the world II*. New York: Oxford University Press, 1996.
- PARKER, R. Diversidade sexual, análise cultural e a prevenção da aids. In: _____. *A construção da solidariedade: aids, sexualidade e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 117-132.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: _____. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

SIMÕES, J.; FACHINNI, R. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

VENTURI, G. A construção de Direitos Humanos Universais. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, DF, n. 3, p. 26-29, set. 2009.

A REAFIRMAÇÃO DO PARADOXO INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PARA JOVENS AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Joana D'Arc Teixeira

INTRODUÇÃO

As reflexões deste artigo direcionaram-se para as questões que orientaram o debate *Exclusão social versus inclusão social na sociedade contemporânea*¹, tendo como principal recorte: o sistema socioeducativo de internação destinado a jovens autores de atos infracionais². Antes de apontar para as particularidades do sistema socioeducativo e para as contribuições que tais reflexões podem trazer ao debate em questão, torna-se relevante, como afirma alguns autores (MARTINS, 1997; CASTEL, 2008), ainda que de maneira breve, o enfrentamento da discussão do termo exclusão na sociedade contemporânea.

A expressão exclusão aparece nas mais diversas situações. Primeiro, para designar processos de degradação, resultantes das relações sociais, relações do mundo do trabalho e direitos sociais; e, em segundo, o termo descreve os problemas originados pela insuficiente oferta de serviços, os quais cabe ao Estado garantir, a educação, habitação e saúde configuram-se como alguns dos

¹ O presente artigo resulta da participação no “VI Seminário de Direitos Humanos no Século XXI/ IV Encontro de Direitos Humanos da Unesp”, na mesa redonda *Exclusão social versus inclusão social na sociedade contemporânea*, realizado na Unesp-Campus de Marília, em setembro de 2010.

² Ao longo da minha trajetória acadêmica tenho buscado contribuir para o estudo das instituições privativas de liberdade destinadas a jovens autores de atos infracionais, no caso do estado de São Paulo, o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA. Nestes últimos anos, a preocupação central de minhas pesquisas tem sido a de trazer reflexões sobre o processo de reestruturação e ampliação, com base em discussões sobre as transformações sociais, políticas e de controle social, e também sobre as medidas socioeducativas.

exemplos. Para Martins (1997), o termo exclusão, de certa forma, contribui para esconder a lógica de algumas políticas públicas: “[...] exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria a lógica [...]” (MARTINS, 1997, p. 32). Isto porque, destaca o autor, aos processos que comumente denominamos de exclusão, busca-se, na maioria das vezes, alternativas degradantes, que acabam recebendo a denominação de processos de integração, que se revertem cada vez mais em formas precárias de inclusão, como são as chamadas políticas públicas compensatórias e emergenciais.

É também Castel (2008) que nos alerta para as armadilhas do termo *exclusão*, principalmente no âmbito das políticas públicas, na medida em que tal termo permite a adesão a políticas que tratam os problemas sociais como adendos, sem discussões que evidenciem as conexões com o todo que produz o excluído: manifestações sociais, políticas e, também, econômicas. O termo exclusão ao ser abordado de forma autônoma permite que na busca de resposta a esse processo, o campo da política seja esquecido. Uma das armadilhas do termo exclusão pode consistir na demarcação de fronteiras, que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído.

Nesse sentido, quando se atribui ao termo exclusão as múltiplas formas de privação esvaziam-se as discussões dos processos que o engendra; processos esses que envolvem, sobretudo, o campo da política. Lógicas distintas de discriminações, marginalizações, precariedade, expurgação, degradações das condições do trabalho e de sociabilidade recebem uma única denominação a *exclusão*. O resultado tem sido a adoção de políticas, que operam sob a lógica da normalização e do enquadramento social, com o objetivo de diminuir a presença dos desviantes do contexto social onde circulam (LOPES, 2009).

Muitas vezes, as políticas adotadas tornam-se paradoxal: o mesmo espaço considerado inclusivo pode também se tornar um espaço de exclusão. Isto ocorre principalmente no processo de criação, por parte do Estado, de estratégias que visam à normalização das irregularidades presentes na população, criando políticas de assistência, inclusão social, educacional, e no caso particular dos jovens autores de atos infracionais, políticas com viés cada vez mais policialesco, que acaba por reafirmar a sua exclusão de diferentes contextos sociais.

É com base nessas discussões iniciais que será apresentado o contexto social e punitivo das políticas para jovem. O conhecimento dessas transformações conjunturais é importante para a compreensão da instituição para jovens, de modo a compreender em qual contexto e sob qual lógica ela está sendo reestruturada e modificada. As instituições de atendimento aos jovens que infracionam após um século se (re) configuraram, assumindo diferentes faces, com novos discursos institucionais e também pedagógicos; discursos que justificam que eles precisam de atendimento, em um determinado espaço institucional e de reclusão, como é o caso das Fundações CASAs. Mas, afinal, *o que é está CASA?* De que maneira ela reafirma os paradoxos entre punitivo e o socioeducativo, entre a inclusão e a exclusão dos jovens autores de atos infracionais?

UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS ATUAIS DE PUNIÇÃO E CONTROLE

As instituições são permanências temporais na sociedade contemporânea, embora novas formas e tendências de controle as complementem, atribuindo novas características a algumas delas. Para Deleuze (1992), a atualidade tem sido marcada por novas formas de regulação social. A característica essencial da “sociedade de controle” consiste na ilusão de total liberdade e autonomia, quando na verdade se vive em um contexto de implementação progressiva e dispersa de novas formas de dominação. Não se trata mais de confinar, enclausurar em espaços fechados, para formar ou conformar corpos dóceis, ou tampouco corrigir os indivíduos. As prioridades são medidas de caráter preventivo, que visam a controlar e minimizar as situações de risco, não somente em torno dos supostos criminosos, mas estendendo-se para todos os cidadãos, mesmo que para isso seja necessária a expansão para todos os espaços sociais de tecnologias informacionais e de visibilidades virtuais que, pelo uso, conferem naturalidade e imaterialidade. Cada vez mais, a sociedade contemporânea convive com a presença em seus espaços sociais de tecnologias de visibilidades, como as câmeras.

A descrição e análise de Deleuze (1992) apontam para o surgimento de uma nova cartografia de vigilância e de controle, que ultrapassa os espaços das *instituições de sequestro*. Na sociedade de controle, os agenciamentos da subjetividade não funcionam mais à base de muralhas e trincheiras;

paradoxalmente, elas ocorrem em espaços onde se confundem as linhas de dominação e de liberação, de controle e de escape, de comando e resistência. Novas formas de exploração e de exclusão, novas misérias, novos desligamentos, desfiliações e diferentes campos são também criados: campos de exilados, refugiados e detenções (PELBART, 2003), que demarcam algumas das reconfigurações das instituições de confinamento, representando a busca pelo contorno das crises do modelo disciplinar e o surgimento de novas práticas penalizadoras e também despenalizadoras.

Salla (2000) descreve que a existência de novos mecanismos mais sutis de controle não foi capaz de colocar de lado as prisões. Ao contrário, nota-se um período sob o qual se vê a intensificação no seu uso: a retomada do encarceramento em todo o mundo e as construções de prisões com sofisticados equipamentos eletrônicos. Um paradoxo, pois a sociedade ocidental, ao mesmo tempo em que dispõe de mecanismos democráticos de regulação da existência humana, apresenta práticas mais ditatoriais e rígidas de controle, como é o caso particular das prisões.

No Brasil, aponta Pinheiro (1997), a situação tem se agravado devido ao impacto causado pela globalização, por grandes desigualdades – altas taxas de concentração de renda –, com altos índices criminais e de violações dos direitos humanos. Além disso, convive-se com a arbitrariedade do Sistema de Justiça, que pune apenas os crimes cometidos pelas classes sociais mais baixas, o que contribui para reforçar a concepção de que os pobres são perigosos. Com tais estratégias de criminalização dos diferentes, intensificam-se, em nosso país, o sentimento de insegurança social, o medo e apelos pelo recrudescimento das formas de controle sobre esses grupos, de modo a naturalizar os discursos segregadores, de extermínio e de imobilização. Por conseguinte, a não-elite, ao mesmo tempo em que é apontada como os causadores da violência, aparece como as principais vítimas. Paradoxalmente, as classes mais pobres são os setores mais vulneráveis a sofrer as ações do aparato repressivo, compondo, desse modo, um quadro de desigualdades na forma de tratamento dispensado pelo Sistema de Justiça, no que diz respeito à garantia, à igualdade e à equidade dos direitos individuais e civis.

A intervenção que se resume às formas de violência, na leitura de Caldeira (2000), revela uma das características da democracia brasileira, que mesmo legitimando razoavelmente os direitos políticos e sociais,

tem os principais componentes civis da cidadania e dos direitos humanos constantemente violados, em virtude dos jogos de poder e abusos de autoridade, utilizados como meio de imputar a dor, desenvolver e estabelecer a ordem. Ao invés da consolidação democrática, o que se verifica é uma série de estratégias de proteção e reação ao sentimento de insegurança em relação ao crime e à violência.

Dentre as estratégias, a construção de muros, a criação de *enclaves fortificados* – espaços fechados, monitoramentos por meio da segurança privada, a constituição de espaços residenciais, de espaços de lazer – configura-se como uma das mais emblemáticas. Os muros como símbolos da segregação espacial, das fronteiras que demarcam os sujeitos de intervenções punitivas, dos sujeitos a serem protegidos e terem seus direitos civis e individuais legitimados. O encarceramento é visto como um recurso para reafirmar a legitimidade das agências de controle, das leis penais e da ação do Estado no controle ao crime, para a exibição da competência policial, e, sobretudo, como um meio de varrer os mendigos, os criminosos e os perturbadores da ordem, assegurando a confiança entre investidores econômicos. O encarceramento, desse modo, ocupa papel imprescindível para a seletividade e controle das ilegalidades populares.

Quanto aos jovens autores de atos infracionais, diferentes atores sociais – dos cidadãos comuns aos legisladores –, baseados nos discursos de que a impunidade gera o aumento da violência, clamam pela redução da maioria penal. O recrudescimento das punições sobre os jovens traduz as representações de que tal política consistirá em um fator que poderá incidir na diminuição da criminalidade. A partir de 1993, início da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram apresentadas ao Congresso Nacional mais de vinte e uma Propostas de Emendas Constitucionais para a redução da maioria penal, alterando a redação do artigo 228 da Constituição Federal, de 1988 – “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitando-se às normas da legislação especial”. Propostas que podem ser compreendidas sob dois viés. Por um lado, a deslegitimação dos direitos da criança e do adolescente, consagrados pelo ECA, e de outro, uma possível tendência ao encarceramento em massa, mas nesse caso, com foco nos jovens, com idade mínima de 16 anos.

QUEM SÃO ESSES JOVENS ENCARCERADOS?

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos e a Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, responsáveis pelo levantamento do número de adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas privativas de liberdade, divulgaram que, em 2010, o número total de internos no sistema socioeducativo de meio fechado no Brasil, correspondeu a 17703 adolescentes, sendo 12041 na internação, 3.934 na internação provisória e 1.728 na semiliberdade, todos adolescentes de ambos os sexos (BRASIL, 2011). Outros dados dessa pesquisa que convém destacar são os referentes à proporção entre a população adolescente versus adolescentes restritos e privados de liberdade.

No sistema socioeducativo, o índice dos adolescentes do sexo masculino cumprindo a medida de internação é de 94,94% e do sexo feminino 5,06%. Ainda que a variação seja pequena, comparado aos dados de 2009, que trazia um percentual de 4% das mulheres, verifica-se a elevação no número de adolescentes do sexo feminino 1,06.

Neste mesmo relatório, verifica-se que o Distrito Federal aparece como um dos estados em que mais se tem jovens em medida de privação de liberdade, um total de 29,6 internados para cada dez mil adolescentes, seguido do Acre com 19,7 e São Paulo com 17,8.

Dados do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA), divulgados em 2002, ao traçar o perfil dos jovens em privação de liberdade no Brasil, apontaram que 76% deles estavam na faixa etária entre 16 e 18 anos; mais de 60% dos adolescentes eram negros; 51% deles não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam e 81% viviam com a família quando praticaram o delito e foram apreendidos. Os principais delitos praticados por esses adolescentes foram: roubo (29,5%), furto (14,8%), homicídio (18,6%) e tráfico de drogas (8,7%). Observa-se que grande parte dos delitos diz respeito às infrações contra o patrimônio, não se tratando, portanto, de crimes violentos, discursos tão presentes nas representações sociais sobre o jovem e a violência.

Quanto aos jovens em privação de liberdade no estado de São Paulo, a última pesquisa realizada e divulgada pelo Instituto Universidade Empresa (UNIEMP) e Fundação CASA (2006) destacou que, 70% dos adolescentes

encontravam-se na faixa etária entre os 15 e 17 anos de idade; 3% deles na faixa etária entre 12 e 14 anos de idade; 68% ainda estavam cursando o Ensino Fundamental e 27% o Ensino Médio. Em relação ao trabalho, 82% dos jovens declaram exercerem atividades de trabalho não qualificado – mercado informal. Além desses dados, destacam-se os referentes à situação familiar dos adolescentes. Aproximadamente 51% dos adolescentes moravam apenas com a mãe, quando foram apreendidos em virtude do delito praticado. É importante mencionar que, 51% dos adolescentes cumpriram a medida socioeducativa de internação em decorrência de infrações contra o patrimônio – roubo simples, furto e roubo qualificado –, 14% crime contra a vida – atentado violento ao pudor, sequestro, latrocínio, homicídio e estupro e 13% por tráfico de drogas.

Se, por um lado, a criminalização da juventude, balizada por estereótipos, tais como condição juvenil, socioeconômica, étnico-racial, de moradia, os quais acentuam as perspectivas e os mitos de que eles são os causadores da insegurança e perpetuadores da violência (ADORNO, 2002) constitui-se em um fator preocupante para a legitimação do Estado Democrático de Direito, por outro, chama a atenção o crescimento de jovens vítimas de mortes violentas por homicídios.

O “Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008” (WAISELFISZ, 2008), pesquisa desenvolvida pelo Instituto Sangari, em parceria com os Ministérios da Saúde e da Justiça, aponta que, entre 1996 e 2006, os homicídios entre a população de 15 a 24 anos de idade passaram de 13.186 para 17.312, implicando um aumento de 31,3%. Esse crescimento foi superior ao experimentado pelos homicídios na população total não-jovem, que foi de 20% nesse mesmo período³. Um contexto também problemático, pois nos casos de homicídios envolvendo esses jovens, como ressalta Pestana (2009), não há a preocupação em esclarecer tais mortes, pois no imaginário social essas mortes representam uma espécie de limpeza e de solução para o problema da violência e da insegurança em nosso país.

³ Outros dados relevantes sobre essa situação foram os divulgados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização Não-governamental Observatório de Favelas (2009), o Índice de Homicídios na Adolescência - IHA. De acordo com essa pesquisa, se as circunstâncias de violências letais contra adolescentes não mudarem, estima-se que mais de 33 mil jovens de 12 a 18 anos deverão perder a vida por homicídio entre 2006 e 2012. Os homicídios, de acordo com a pesquisa, representam 45% das causas de morte entre os adolescentes, na faixa etária entre 19 e 24 anos.

Ao lado desses índices é importante direcionar o olhar para a adoção a medidas de internação como políticas públicas de atendimento aos jovens que infracionam. No estado de São Paulo, o período de 2000 a 2005 foi marcado pela descentralização e municipalização das medidas socioeducativas de privação de liberdade, observa-se um aumento considerável nas internações, 44%. Considerando o período de 2005, em 2006 verifica-se a diminuição na internação em 6%. Em 2008, novamente se observa aumento nas internações, 5% em relação ao ano de 2006. Quanto aos funcionários, no período de 1996-2008 verifica-se um aumento de 47% nas contratações.

De 2006 a 2008 mais 2.460 vagas foram criadas nas cidades do interior e litoral. Com estas novas vagas somadas às existentes o estado de São Paulo atingiu o total de 7.081 vagas de atendimento em internação e semiliberdade. A criação de novas unidades foi concomitante às reivindicações de recrudescimento das leis e normas punitivas para o adolescente que infringe a lei. Nesse processo, identifica-se uma das características contemporâneas no enfrentamento das questões relacionadas ao sentimento de insegurança, o aumento do encarceramento.

No caso dos jovens entre 12 e 18 anos de idade, o encarceramento, em tempos de Estatuto da Criança e do Adolescente. Tal contexto permite apontar para a centralidade da pena privativa de liberdade, não mais apoiada em uma proposta humanizadora, com vista à reinserção, mas sim alcançando, com eficácia, os objetivos para a qual foi criada: conter, imobilizar e excluir. Com dispositivos de recrudescimento penal, apresentam-se práticas ditatoriais, rígidas de controle, cujo efeito é a limitação das garantias individuais e civis e o banimento social, expresso pelas limitações espaciais e criação de fronteiras entre cidadãos e não-cidadãos. Trata-se de um Estado Punitivo que congrega características contraditórias, ao fazer coexistirem as repressões e penas alternativas, leis penais severas e garantias processuais, encarceramento em massa e proteção aos direitos humanos. A prevalência da repressão como respostas para quase todos os tipos de conflitos e problemas sociais (PESTANA, 2009).

POLÍTICAS PÚBLICAS COM CARACTERÍSTICAS POLICIALESCAS

Para estes jovens essas políticas policialescas se agravam ainda mais, por três razões. Primeira, porque as políticas destinadas aos jovens oscilam

entre o controle e assistência, revelando, desse modo, a baixa valorização do social e das noções de respeito à cidadania. Não mais sem razão, as políticas públicas não se orientam com base na perspectiva da juventude como cidadãos e sujeitos de direitos. A esses jovens nenhuma expressão política é permitida. Como afirma Beluzzo e Victorino (2004), a esse segmento é determinada a posição de beneficiários, devendo apenas esperar e contemplar as políticas sociais a eles reservadas.

Segunda razão pode ser apontada pelo lugar que os jovens ocupam na sociedade. Estudos sobre a condição juvenil afirmam que eles vivenciam limitações em seus direitos básicos, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, à educação, à cultura, ao trabalho, que, em muitos casos, acentuam as estratégias precárias de obtenção de renda; e, ainda mais grave, a falta de seguridade do direito à vida, considerando-se o alto índice de mortalidade (BELUZZO; VICTORINO, 2004; WAISELFSZ, 2008).

E, por último, cabe ressaltar que, no geral, as políticas públicas trabalham com a concepção de situação de risco e vulnerabilidade social. A concepção de risco social direciona a elaboração de políticas públicas subsidiadas por perspectivas compensatórias e salvacionistas, assumindo caráter profilático ou corretivo das possíveis consequências geradas pelas desvantagens sociais. Neste último caso, as políticas de controle são as mais adotadas. Trata-se de medidas que, se na legislação são consideradas uma exceção, na prática tornaram-se a regra.

Para agravar ainda mais, existe a prevalência de sentimentos de insegurança e mitos em relação à condição juvenil. Estes sentimentos e mitos não se estendem somente aos jovens envolvidos em atos infracionais, mas a outros grupos juvenis, inseridos em movimentos populares, como o rap, o hip-hop, dentre outras manifestações. As relações entre juventude, violência e crime e o modo como essas relações são problematizadas por diferentes atores sociais, cidadãos comuns, operadores do sistema de justiça, legisladores e pelas próprias instituições de controle, resultam no agenciamento dos jovens, muito mais pelas políticas públicas de controle, do que propriamente pelas políticas inclusivas, que tenham em vista as garantias sociais, civis, individuais e políticas.

Com efeito, esses jovens são destituídos de toda e qualquer política dirigida aos outros jovens não infratores, constituindo-se numa situação

ambígua: se por um lado, eles são apontados como cidadãos de direitos, que devem estar incluídos no âmbito das políticas públicas, por outro, recebem tratamentos diferenciados, desqualificando-os, estigmatizando-os e afastando-os da sociedade. Em contraposição à proposta Constitucional e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, prevalecem políticas públicas de respostas à contenção da criminalidade e da violência e não políticas públicas sociais básicas, que deveriam representar a forma estrutural e preventiva de intervenção nas condições sociais e na garantia de acesso aos direitos individuais. Há, portanto, desconexão entre as políticas dirigidas aos jovens infratores e aos não infratores, configurando-se como o limiar divisório entre uma juventude e outra.

A segregação é apresentada como encaminhamento das demandas tutelares sobre o primeiro segmento. Nesse sentido, a criminalização e extermínio somados ao contexto de encarceramento compõem o quadro das políticas públicas direcionadas aos jovens que infracionam. Não raro, qualquer apontamento que indique esses jovens como vítimas da violência, e não algozes, e que indique que eles são sujeitos de direitos civis e sociais, e que, portanto, eles têm direitos a políticas públicas que tenham por finalidade a efetivação de sua cidadania, é (re) significado como proteção.

As reflexões de Wacquant (2001) sobre a retração social e emergência de um Estado penal levantam uma problemática importante, os custos orçamentários do Estado ao invés de serem direcionados para as políticas de âmbito social estão sendo utilizados para a contenção dos “miseráveis” produzidos no contexto da sociedade globalizada, levando a instituição prisional ao lugar por excelência de controle social. A edificação de um Estado cada vez mais Penal e menos social tornou-se um propiciador de exclusão e, sobretudo, de violação de direitos.

No caso dos jovens, os recursos do Estado, ao invés de serem utilizados para as políticas sociais e de prevenção, estão sendo utilizados para perpetuar a institucionalização. Trata-se, desse modo, de um movimento que vai ao encontro dos clamores para a constituição de políticas de caráter punitivo, mas que violam as prerrogativas dos direitos sociais e individuais. É possível apontar que a juventude, no século XXI, continua a ser capturada e tutelada pelos aparelhos de repressão, dessa vez num contexto de aumento do policiamento criminalizável e de menor tolerância as ilegalidades (ADORNO,

2002). Tal tutela revela indicativos de que as práticas de segregação social perpassam governos ditatoriais e também democráticos. Em pleno Estado Democrático de Direito, as tendências atuais de punição e controle atuam no sentido de produzir o adolescente socialmente categorizado como perigoso e conferem legitimidade à sua exclusão social.

FINALIZANDO...

O QUE É AFINAL ESSA CASA? A REAFIRMAÇÃO DO PARADOXO INCLUSÃO/EXCLUSÃO

O ápice das críticas ao modelo Fundação do Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM ocorreu no período de 1999-2001, após intensas crises nesse sistema, geradas pelo impacto das rebeliões nos grandes complexos das Unidades Tatuapé e Imigrantes. As rebeliões passaram a ter mais visibilidade nos meios de comunicação, tanto pelas práticas de torturas direcionadas aos adolescentes por parte de monitores, policiais militares e integrantes de segurança privada, quanto pelas próprias autoridades políticas, que em público passaram a discursar sobre tais acontecimentos, perguntando-se novamente: *o que fazer com os jovens que infracionam e o que se fazer com a FEBEM?* A resposta foi ampliá-la e transformá-la em Fundação CASA, sob o agenciamento de novos atores sociais – em destaque as Organizações Não-Governamentais. Essas transformações foram as repostas aos processos de deslegitimação dos direitos sociais e civis de milhares de jovens que, nesses últimos 15 anos, foram tutelados pelo Estado, nas unidades privativas de liberdade.

Diante da falência do modelo centralizado, as discussões por parte do governo, organizações civis, intelectuais, conselhos municipais e estaduais de defesa do direito da criança e do adolescente pautaram-se na defesa da municipalização do atendimento educativo. Com essas novas mudanças, a partir de 2005, a instituição readquiriu um novo nome Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA. Seus gestores passaram a defender que ela tem uma nova estrutura, bem como novas propostas no atendimento e gestão. Caracterizar essa instituição é, sem dúvida, apontar para a persistência do modelo “institucional total” (GOFFMAN, 2001), que segrega, exclui, por um determinado período de tempo, os jovens autores de atos infracionais da sociedade. Trata-se de um processo de exclusão, de um contexto de relações sociais, com familiares, comunidade, escola, espaços de

sociabilidade, para a inclusão em uma instituição que apresenta características organizacionais, regimentos, diretrizes e que, principalmente por conta de suas características de fechamento, traz impactos para a formação dos sujeitos.

Observar a transformação desse sistema socioeducativo leva também a algumas inquietações importantes sobre o modelo de atendimento e de educação. A CASA, embora tenha procurado se mostrar com base em discursos de mudanças no atendimento, fortemente apoiado no escopo educacional e nas demais prerrogativas para o efetivo desenvolvimento integral e de consolidação da cidadania presentes nas normativas nacionais e internacionais, ainda preserva aspectos punitivos e de contenção. As críticas sobre o atendimento, em grande parte, referem-se às suas práticas internas no que diz respeito à violência, à lógica institucional e à educação. A função da ação pedagógica sempre foi apontada como um processo de normalização, controle arbitrário do tempo e das vidas dos internos e, por vezes, reprodutora de violência e das relações sociais de subordinação. O para quê da educação aparece conectado aos processos de sujeição de adolescentes a técnicas hierárquicas de vigilância, exame, que possibilitam agravar, ainda mais, as suas condições e a constituição da figura do delinquente, que a instituição sempre defendeu “prevenir, corrigir e combater”.

O ideal de regeneração, de socialização e reintegração atrelado à educação e ao trabalho segue como proposta a prática de conduzir adolescentes, numa relação de domínio e de obediência, a fim de mantê-los em total dependência ao aparato institucional e em suas condições sociais – a de jovens à margem da sociedade. Pressupostos que possibilitam apontar que a medida de internação é desprovida de sentido, pelo fato de ser determinada para ser cumprida em contextos que, muitas vezes, são incapazes de oferecer ao adolescente a garantia e o respeito de seus direitos fundamentais. São instituições que preservam práticas de homogeneização, que promovem rupturas com as formas de socialização, que, na contemporaneidade, foram ampliadas, não podendo, portanto, ser reduzidas a um único espaço.

Duas pesquisas de mestrado realizadas recentemente na Fundação CASA (modelo antiga FEBEM) indicam as seguintes atividades oferecidas na instituição: oficinas de artesanato como confecção de bolsa, tapete, biscuit, cerâmica, cestaria com jornal, chinelos artesanais e crochê. Ao lado dessas atividades aparecem também oficinas de computação, mecânica de motos,

elétrica de residências, aplicação de gesso, marcenaria, padaria e confeitaria. Os jovens entrevistados apontaram que as atividades os mantinham ocupados, mas à medida que o tempo de internação avançava – período de um ou dois anos –, ou eles repetiam o que era proposto, ou chegavam ao limite de não ter mais o que fazer, além da escolarização (NERY, 2006; MASSARO, 2008).

No interior da unidade de internação, o ensino profissional parece vir para oferecer ao adolescente a aprendizagem de atividades práticas e também com características de adaptação. Atividades que, avaliadas no mercado de trabalho, correspondem a atividades de remuneração mínima, cuja empregabilidade ainda é de caráter informal. O mesmo pode ser apontado sobre a escolarização.

De acordo com Graciano e Schelling (2008), a organização e funcionamento da escola dentro de uma instituição com características prisionais, por exemplo, faz com que a educação se constitua, nesse espaço, como um componente “estranho”, principalmente pelo fato de ela ser organizadas no arcabouço das ações técnico-disciplinares, características das instituições totais, apresentando técnicas que convergem para a padronização e imobilização dos internos. Uma educação que apresenta uma face mais repressiva, que busca vincular-se a atividades de caráter manual e que, em muitos casos, não apresenta nenhuma relação direta com o que é exigido no mundo exterior à instituição. Um processo educativo que serve apenas para aperfeiçoar as relações hierárquicas de dominação. O problema não está apenas na organização das atividades socioeducativas.

Relatórios de direitos humanos e pesquisas têm constatado o uso de situações que ferem os princípios da integridade física dos jovens. Muitos relatam a aplicação de sanções disciplinares, como o uso abusivo de trancas, casos de torturas e violências. Ao contrário, a Fundação CASA ainda mantém uma organização centrada na própria instituição, isolando os adolescentes dentro dos espaços das unidades. De modo geral, as unidades de internação buscam se organizar apenas internamente para contemplar a escolarização, a profissionalização, a saúde, a cultura, o lazer e o esporte, embora estejam sendo divulgadas experiências de jovens que saem da unidade para frequentar atividades formativas.

Mesmo com essas problemáticas, a Fundação CASA se justifica como uma instituição que tem por finalidade a reintegração social do adolescente, mas dessa vez pautada num discurso científico voltado para uma terapêutica socioeducacional e nas principais prerrogativas consagradas aos direitos do adolescente: o direito à educação, à profissionalização, ao lazer, ao esporte e à cultura. O que aparece são discursos em torno da preparação para o exercício da cidadania e a seguridade de direitos. Em outros termos: o discurso da seguridade de direitos compo de maneira perversa as justificativas para a *inclusão* dos jovens na Fundação CASA.

Nesse sentido, a internação ganha novos contornos à medida que passa a ser justificada sob os parâmetros estatutários dos direitos consagrados aos adolescentes. Tais contornos, como pontuado por Saliba (2006), ao mesmo tempo em que dissimulam a prática historicamente consolidada no Brasil de vigilância e controle sobre os jovens, faz com que tais práticas não sejam questionadas, pois estão fortemente apoiadas no escopo educacional e nas demais prerrogativas para o efetivo desenvolvimento integral, trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A CASA não tem sido apresentada em seu aspecto punitivo, de contenção e de exclusão, mas sim como uma possibilidade dos jovens terem supostamente acesso aos seus direitos. Percebe-se que a educação aparece como uma das principais apostas dentro do contexto de discussão de aperfeiçoamento, ou de reforma institucional, a fim de retirar das instituições o peso do caráter penal, subjacente à prática de internação. Toda essa organização pode ser apresentada como limites para qualquer mudança que atenda as teorias educacionais, a concepção de direitos humanos e os ideais democráticos.

Romper com essa lógica consiste no primeiro passo em busca de boas práticas socioeducativas em conformidade com os ideais de educação e de políticas inclusivas, amparadas nos direitos humanos. Faz-se necessário reiterar as dificuldades de se desenvolver dentro desse sistema uma ética inclusiva e de responsabilidade social partilhada, de modo a promover e fortalecer uma participação mais ativa dos jovens em seu processo socioeducativo e fortalecer vínculos comunitários, com o objetivo de se pacificar os conflitos e interromper o ciclo de relações de violência, punição e a própria institucionalização, como parte constitutiva do atendimento, no qual o corpo do jovem parece ser concebido como lócus de punição, de justiça e de exemplo – corpo aberto

a intervenções, aos abusos de outros, como lembra Caldeira (2000) – em nome de processos que se apresentam como educativos. Mas, a CASA ainda se compõe enquanto espaço de segregação e demarcação das fronteiras entre as elites e não-elites, entre os jovens considerados cidadãos e os não-cidadãos. Vale reiterar algumas considerações de Martins (1997) e Castel (2008), tais políticas anteriormente discutidas contribuem para excluir esses jovens dos contextos sociais mais amplos sob a justificativa da inclusão; uma inclusão de maneira perversa, segundo a lógica da normalização, prevenção e punição.

As políticas públicas a eles dispensadas não fogem dos velhos padrões de submissão aos aparatos de controle segundo os quais as políticas públicas devem resumir à prevenção. São políticas que seguem as tendências da criminalização de suas condições de sobrevivência e de sociabilidade. Desse modo, não são consideradas as suas potencialidades, e nem ao menos as possibilidades de juntamente com eles elaborar propostas de ampliação dos direitos sociais, civis e políticos. O foco das ações consiste na reprodução de práticas que tendem a policiá-los, judicializá-los e puni-los, agravando as formas de agenciamento dos jovens e recrudescendo as políticas públicas de controle social sobre eles.

As autoridades que têm por obrigação defender os direitos dos adolescentes demonstram ações que divulgam idéias preconceituosas, com descompromisso, arbitrariedade e total seletividade. Atribuir à repressão e ao processo de segregação soluções “mágicas” para a violência consiste “[...] num gesto de reiterada exclusão de possibilidades de cidadania desses jovens, de desestímulo ao exercício de direitos em uma democracia ainda em construção [...]” (BIERRENBACH, 2001, p. 158).

Não estariam também tais intervenções, pautadas em ações preventivas e corretivas em torno da condição de ser um (a) jovem em privação de liberdade, reafirmando a CASA como um lugar que produz a exclusão? É possível a esses jovens a inclusão na vida pública, sem que ela seja realizada pela via do domínio e cálculo explícito de instituições designadas a proteger e a defender os seus direitos?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. A delinquência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos. *Proposições*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 45-70, set./dez. 2002.
- BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. C. A juventude nos caminhos da ação pública. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 8-19, out./dez. 2004.
- BIERRENBACH, M. I. A idade de responsabilidade criminal dos adolescentes. In: BULHÕES, A. N. A. et al. *A razão da idade: mitos e verdades*. Brasília, DF: MJ/ SEDH/DCA, 2001. p.153-158.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a lei*. Divulgação junho de 2011. Disponível em http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf, acesso em 22 de agosto de 2011.
- CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Edusp: Ed. 34, 2000.
- CASTEL, R. *A discriminação negativa*. Cidadãos ou autocones? Petrópolis: Vozes, 2008.
- DELEUZE, G. Post-Scriptium sobre a sociedade de controle. In: _____. *Conversações 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Palbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.
- INSTITUTO UNIVERSIDADE-EMPRESA - UNIEMP; FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM-ESTAR DO MENOR DE SÃO PAULO. *Pesquisa sobre o perfil dos adolescentes e dos servidores da Febem*. São Paulo: Febem, 2006. Disponível em <<http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/PesquisaFebem/PesquisaInternos.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2011.
- GOFFMAN, I. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates).
- GRACIANO, M.; SCHELLING, F. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.
- LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p.153-159, maio/ago. 2009.
- MARTINS, J. S. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MASSARO, C. M. Entre o formal e o real: representações acerca do Modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

NERY, M. A. A Representação Social do Adolescente Egresso do Regime de Internação sobre o Processo de (Re) Inserção na Sociedade. Mestrado (Educação). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. Araraquara/SP, 2006.

PEALBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PESTANA, D. Justiça penal autoritária e consolidação do estado punitivo no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 17, n. 32, p. 189-193, fev. 2009.

PINHEIRO, P. S. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. *Tempo Social: Revista de Sociologia*, São Paulo, v. 9, p. 43-52, fev. 1997.

SALIBA, M. G. *O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

SALLA, F. A retomada do encarceramento, as masmorras High Tech e a atualidade do pensamento de Michael Foucault. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências*, Marília, v. 9, n. 1, p. 35-44, 2000.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). Observatório de Favelas. Secretaria dos Direitos Humanos. *Índice de Homicídios na Adolescência – IHA*. UNICEF, Brasília, DF, 2009.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, J. *Mapa da violência dos municípios brasileiros*. Brasília, DF: Instituto Sangari: Ministério da Saúde: Ministério da Justiça. 2008.

**EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO E DESIGUALDADE.
A AÇÃO AFIRMATIVA NA FORMA DE COTAS RACIAIS PARA
O ENSINO SUPERIOR: TRAÇOS DE UMA DÍVIDA HISTÓRICA
E SOCIAL E A BUSCA DA EQUIDADE EDUCACIONAL COM
RESPEITO À DEMOCRACIA**

Sebastião de Souza Lemes

Manter a discussão desse assunto, principalmente a partir do foco nas Cotas Raciais no Ensino Superior enquanto uma das formas de Ação Afirmativa nas políticas públicas é, no mínimo, assumir uma ousadia. Tanto pelas paixões que desperta quanto pela pluralidade de opiniões que suscita. No entanto, é necessário que, nos diferentes momentos que se sucedem na história recente deste país, se acrescentem esclarecimentos e argumentos que reorientem essas discussões. Esclarecimentos no sentido de oferecer à sociedade mais elementos sobre contexto no qual se insere o debate e os argumentos que fundamentam as posições assumidas diante de decisões sobre o assunto.

Sobre o contexto no qual se insere este debate é preciso que se saiba que temos como pressupostos para nossos argumentos, fatos e dados históricos que nos mostram fazermos parte de uma sociedade preconceituosa, racista e discriminadora; cujas raízes estão fincadas na mentalidade classista e escravocrata. O Brasil, como o último país a abolir a escravidão no mundo, fez, à época, um debate estéril sobre quem (ou o que) é, de fato, ser um escravizado. Hoje esse debate resgata e retira a esterilidade do mesmo e procura evidenciar a necessidade do enfrentamento dessa questão. O aprofundamento dessa questão nos revela um processo perverso de expropriação do indivíduo de suas componentes mais básicas como um ser humano. Claude Meillassoux descreve

como característica do escravizado ser, inicialmente, retirado de sua sociedade de origem e, posteriormente introduzido em uma sociedade escravagista. O estado dos escravizados era precedido de um processo de despersonalização e de dessocialização, cujo resultado era uma sucessão de transformações que faziam deles indivíduos sem laços de parentescos, afinidades ou mesmo de vizinhança, com efeito, prontos para a exploração. Como consequência direta da esterilidade do debate que se impôs à sociedade foi a ausência da criticidade estabelecida para os efeitos do ato jurídico denominado Lei Áurea. O movimento anti-escravismo no Brasil foi conduzido muito mais por questões econômicas que por movimentos sociais em busca da libertação de um povo. O Negro, no Brasil escravocrata, era uma mercadoria e não um povo ou mesmo um ser humano. Em síntese era um ser dessocializado, descivilizado, despersonalizado e dessexualizado (MEILLASSOUX, 1995, 78-91). Esse povo não elegeu um inimigo a combater, não levantou bandeira de luta e, quando se percebeu enquanto povo e buscou a construção de um identidade, encontrava-se submetido a sutileza perversa e preconceituosa da discriminação racial onde, miscigenado sim, incluído (ou integrado) social e economicamente jamais. Assim, ao longo de séculos, a nossa sociedade constrói e instala uma mentalidade cujo sentido se revela quando ouvimos expressões do tipo: “[...] não tenho nada contra negros, até jogo futebol com eles!” É nesse contexto de mentalidade, sutilmente racista e preconceituosa, que devemos indagar: Por que nossa sociedade assim se manifesta? Por que essa situação se evidencia em relação ao afro descendente? Como foi a trajetória histórica e social de um povo que, após o perverso processo pelo qual passou até que se tornasse um escravizado, foi entregue à própria sorte em um brutal estado de miserabilidade de uma sociedade escravagista? Por fim, assim considerando a postura de nossa sociedade frente a esses povos, há que se indagar também: é essa a sociedade e a mentalidade do estado de democracia que queremos em nosso país? Indagações como essas deveriam ser postas por todos na nossa sociedade de maneira sistemática, até que se tivesse as respostas e os argumentos consistentes para transformar a nossa maneira de ver e pensar sobre esse assunto e, com isso, pudesse construir uma sociedade mais consciente da necessidade de equidade e de justiça. Para tanto, algumas ações precisam ser desencadeadas pelos diferentes seguimentos dessa sociedade. Nesse momento, parece evidente que o poder público e a área acadêmica são a vanguarda dessa mentalidade e saem na frente nesse debate

(ou seria embate?). O poder público responsável por um governo democrático precisa fomentar a igualdade de direitos e a equidade de condições para o exercício da cidadania plena por todos os cidadãos. Quanto a área acadêmica, pela sua natureza nessa sociedade, deve ser o segmento responsável pela busca, produção e disseminação dos conhecimentos que possibilitam a transformação e qualificação das relações sociais. Conhecimentos que podem responder e esclarecer às indagações apresentadas e, no seu âmbito de atuação, tomar decisões e agir sobre essas questões.

A pluralidade étnica de que se constitui a sociedade brasileira tem um enorme espectro de abrangência. A matriz racial abrange dezenas de etnias vindas das mais diferentes origens e pontos do planeta. Apesar disso, apenas o povo de origem africana fora, durante significativa parte de nossa história, capturado, subjugado a força, escravizado e, como tal, trazido ao nosso país da forma mais desumana e degradante que se possa conceber. Claude Meillassoux, já citado oportunamente, afirma que, em categorias sociais excluídas da África, se observa o caráter mercantilista da escravidão. Isso ocorre quando alguns indivíduos são entregues, pelas famílias, a credores como penhora e, esses credores, podem usufruir gratuitamente de seus serviços até a extinção da dívida. Nesse contexto, há que se supor a hierarquia nas diferentes famílias, originadas, evidentemente, na dimensão econômica, pois essa é a origem da dívida. Esse autor (1995, p. 31) afirma que “se existe uma gênese de escravidão na África, é na escala de uma história que ultrapassa o continente que se deve procurá-la.” Desde onde a história consegue obter registros, os procedimentos escravagistas se baseiam no subjugamento de seres humanos. Imposto e reforçado pela relação hierárquica e não relação em equidade. Já houve épocas em que Sacerdotes muçulmanos, por exemplo, baseados em justificativas “morais”, tinham interesse em incitarem soberanos a subjugar os “pagãos” e, com eles, abastecer o mercado de escravizados. É por meio deles que a história descreve o subjugamento de alguns seres humanos por outros. Vamos falar um pouco disso.

Aos escravizados, em contrapartida pelo trabalho que realizavam, cabia a sua míngua razão individual de sustento. Quando, por força do esgotamento do tráfico desse tipo de mão de obra, sua condição começa a se modificar, pois a “renovação” desta dependia unicamente do mercado, uma vez que não lhes era permitida a reprodução e, por isso, viviam em estado celibatário. Essa situação provoca busca de alternativas para o

estímulo à produção junto àqueles que ali estavam e, de certa forma, impõe a transformação desses escravizados braçais (que eram a grande maioria) em escravizados “feudatários”, aos quais era permitido o cultivo em pequeno campo para seu sustento, desde que, é claro, dividisse seu produto com o seu senhor. Esses, a critério e desejo de seu senhor poderiam ascender, também, a “meeiros”, “manumissos” e até “alforriados”. Assim fica evidente que muda sua condição, mas pelas características das relações construídas naquela sociedade, o seu estado continuaria o mesmo. O estigma da escravidão era, e parece continuar sendo, algo perpétuo entre esses povos e seus descendentes.

Uma sociedade se caracteriza historicamente mais por suas formas de reprodução sócio-cultural que pelos seus modos de produção. É aí que reside a mentalidade de um povo. Os diferentes povos reproduzem, em seus respectivos contextos e momentos históricos, a herança das relações sociais e produtivas construídas ao longo do tempo, pelo acúmulo de conhecimentos que conseguiu produzir, pela aculturação e materialidade de cada meio. Associadas a isso estão às formas pelas quais esses povos agem, político e ideologicamente, em relação a si próprio e a outros povos e governos. Essas componentes são determinantes das relações de produção e dos indivíduos que a compõem de maneira integrada. Somos sim, no sistema capitalista, uma sociedade de classes, mas não precisamos ser por isso, uma sociedade que cultiva a mentalidade escravocrata e excludente. A exclusão social, segundo Feres Junior e Zoninsein (2006, p. 25)

[...] refere-se a duas dimensões complementares do desenvolvimento.[...] identifica processos sociais que discriminam certos grupos e indivíduos, dificultando o seu acesso aos frutos do desenvolvimento, tais como participação no processo decisório, acesso a educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais e as redes de proteção social.

Em um contexto social, político e culturalmente assim constituído há que se provocar uma ruptura com o processo e, para tanto é preciso que haja uma concordância entre diferentes fatores: um estado democrático de fato, a vontade política e, por fim, as ações de intervenção na realidade concreta. Ao que parece, vive-se no Brasil esse momento e as Cotas Raciais no ensino superior, entre outras ações afirmativas, se configuram como um desses instrumentos de intervenção.

Meillassoux (1995, p. 7) ao analisar a relação de dominação sobre o escravizado, afirma que

[...] a escravidão não conduz apenas à alienação dos explorados, mas também à dos exploradores. Ela conduz à negação da humanidade [...], ao desprezo e ao ódio. Ela incita ao racismo, à arbitrariedade, às sevícias e aos assassinatos purificadores, armas características das lutas de classes mais cruéis. Se é verdade que, em algum momento, a escravidão tenha contribuído para um eventual progresso material, ela também nos legou, como líderes, intelectuais, filósofos e políticos, cuja consciência era produto dessa cegueira e desses preconceitos.

O estado de um escravizado era o resultado de uma sucessão de transformações que faziam dele um indivíduo sem parentesco, sem afinidades ou vizinhanças e, com isso, estaria pronto para ser explorado. Este estado original, rapidamente se tornava permanente e definitivamente ligado ao cativo. O estado e a condição de escavo eram coisas distintas e sem comunicação.

Essa foi a maneira como, historicamente, se originou mais de 50% da população brasileira atual. Começamos assim a ter compreensão de onde vem e como foi, de fato, construída a mentalidade de nossa sociedade. Por isso, o Afro-descendente é considerado um indivíduo de condição inferior, ou seja, o ex-escravizado (ou seu descendente), que para a mentalidade colonial, um objeto de propriedade de seu senhor como qualquer outra, seja um arado ou um animal.

Importa que se saiba que, em um determinado momento dessa história, onde, fundamentalmente, pela escassez de mercado e, conseqüentemente, por direito e, principalmente pelas pressões econômicas, esse escravizado torna-se um ser humano, um indivíduo ou, como se dizia à época, “um homem livre...”.

Em um país que não é o seu e em um meio social que não o reconhece sequer como ser humano, e sim com uma “coisa” (sem nenhum exagero para o tratamento dado ao escravizado à época da abolição). Nesse contexto, o “homem livre” era o negro entregue a sua própria sorte. Desse momento histórico evoluíram os grupos afro-descendentes que, hoje, são aqueles 50% de toda sociedade brasileira que me referi anteriormente. O Brasil hoje assume sua posição no contexto das democracias do mundo e procurando manter-se como tal precisa reconhecer que a discriminação é um grande fator

de inibição ao exercício de liberdade individual e de desenvolvimento das relações humanas.

Não me atrevo desconsiderar a complexidade dos conceitos e fundamentos que aqui apresento, sem o devido aprofundamento, mas considero-os imprescindíveis para nossas argumentações. Em que pese os demais argumentos que se tem apresentado para esse debate, considero, como Feres Junior (2006), que são basicamente três os argumentos que justificam as ações afirmativas. São eles: a reparação, justiça distributiva e diversidade. Todos eles fundamentados em substratos normativos de ordem moral para as relações sociais na democracia plena de um povo. Joaquim Barbosa (2008) , eminente ministro do Supremo Tribunal Federal, sintetiza de forma brilhante tal assertiva quando afirma que

[...] entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas está o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e subordinação de uma raça em relação a outra.

É com base nesses argumentos que procuro interpretar as Cotas Raciais, assim, as considero como o resgate feito pela universidade de, pelo menos, parte da dívida social contraída pelo nosso país ao longo de sua história com o povo negro. Nesse sentido, a Universidade, ao assumir o debate e as ações afirmativas com vistas à inclusão, reconhece, pública e oficialmente, a necessidade de ruptura com uma história de segregação e, em seu âmbito de atuação, apresenta a sua forma e condição para saldar a parte que lhe cabe no montante dessa dívida. Além disso, rompe com um tipo de mentalidade ao mesmo tempo em que abre caminho para o enfrentamento das resistências que se apresentam. Nesse momento penso em manter presente o debate que se conseguiu instalar, quando muitos já estão procurando estabelecer essa discussão pela ótica da validade, ou não, dessas ações.

As Cotas Raciais representam, tardiamente, o apoio político institucional da área acadêmica aos processos de ações de discriminação positiva em nossa sociedade. Isto significa que, nesse momento, há também a predisposição do estado e do poder público vigente para romper a letargia, cômoda e dogmática, do poder público frente a histórica afronta, desumana e desleal, que se fez à esse povo. Apesar disso, parece-me haver uma maior

predisposição à defesa pública por parte dos opositores desse pensamento que daqueles que o defendem de forma aberta e sistemática. Além disso, ainda parece haver, por parte dos argumentos daqueles que procuram fazer sua defesa, o reconhecimento político ideológico, experimental ou mesmo de uma ação puramente empírica, realizada para satisfazer demandas de alguns grupos e não como produto de processos sócio-culturais e antropológicos de construção de identidades desde a diáspora negra. A Universidade, nesse contexto, precisa manter e aprofundar suas práticas sobre questões como essa tendo como fundamento os princípios de universalidade no seu fazer acadêmico. Nesse sentido, deve ainda buscar mecanismos de interação entre Cotas, diversidade cultural, a da identidade racial, entre outras necessidades desse contexto. Mais que isso, enquanto um ambiente estruturado de construções de saberes e de formação de indivíduos é responsável por trajetórias profissionais e sociais daqueles que ali se preparam (Rocha Pinto, 2006). A ação afirmativa tem uma natureza multi e transdisciplinar o que se torna um desafio para as individualidades e os nichos isolados de saberes que, em geral, caracterizam os trabalhos acadêmicos.

Uma vez estabelecido o debate e posta à mostra a necessária ruptura, resta então a busca por outros argumentos e suas respectivas fundamentações para sustentá-las e, na medida do possível, ampliar nossa compreensão sobre o assunto.

Vejamos, então, alguns números relativos ao Brasil atual e nossa Universidade.

No Brasil, segundo resultados preliminares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2010, existem algo próximo de cem milhões de habitantes negros e afro-brasileiros e, como já disse anteriormente, isto representa a metade de toda a população brasileira. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão oficial do Ministério da Educação (MEC) e responsável pela análise e divulgação de dados relativos à educação no Brasil, mostra, por meio dos números do Exame Nacional de Cursos o “Provão” de 2003; que enquanto cursos de formação para carreiras como Arquitetura, Odontologia, Medicina, entre outros de maior status profissional, tem 1% ou menos de Negros e, se considerarmos, nessas carreiras, todos os demais Afro-brasileiros eles chegam a uma média de 13%. Os números do INEP mostram muito mais sobre

essas distorções no Ensino Superior, pois enquanto na totalidade dos cursos avaliados pelo “Provão”, tem-se 72,1% de autodenominados brancos, tem-se 3,6% de Negros e 20,4% de outros Afro- brasileiros (mulatos, pardos e outros). Isto significa que se tem, uma média máxima, de 24% dessa etnia nos quadros dos cursos superior avaliados pelo INEP. Em outro dado, o menor percentual dessa etnia encontra-se no ensino particular; enquanto 77% são dos autodenominados brancos; apenas 19,5% se denominam negros ou Afro- brasileiros. O curso de formação do Historiador é aquele que tem o maior número de Afro- brasileiros entre todos os cursos superiores oferecidos no Brasil; eles são 39,4% do total. Pelo exposto, seria desnecessário indagar: por que, em uma população que compõe quase a metade de nossa sociedade, apenas 24% dela consegue ascender educacionalmente? E, quando nos referimos exclusivamente aos Negros, fala-se de 3,6% deles. Contudo, alguns seguimentos, ingenuamente contrários, dizem “As Cotas vão reduzir o meu número de vagas...”. Outros, não tão ingênuos e com um misto de sarcasmo e “esperteza” literária, se pronuncia impingindo a desonestidade como componente da natureza humana e, por isso, estabelecerem-se Cotas como instrumento de ações afirmativas de governo é um irracionalismo (KAMEL, 2006, p. 90). Contudo, é preciso que se entenda que essas Cotas são, de fato, partes das políticas públicas que buscam a reparação da exclusão em favor dos grupos étnica e racialmente discriminados (FERES JUNIOR; ZONINZEIN, 2006). A Universidade pública, como é de sua natureza, inteligente e corajosamente, dá os primeiros passos nessa direção.

Por outro lado, se pensarmos em concorrência, enquanto os autodenominados brancos concorrem por 80% das vagas, sendo eles a metade da população, o Afro- brasileiro deverá concorrer por 20%, sendo eles a outra metade, nesse ponto de vista não seria justo perguntar se o caráter meritocrático da seleção se pauta por uma distribuição de direitos iguais? Não há aí algo de discrepante e, até mesmo, perverso nessa proporção. Se o que pretendemos para nosso país é uma democracia de fato e de direito devemos, a todo custo, buscar um dos seus sustentáculos que é exatamente a equidade que nos referimos anteriormente. E, a cada avanço obtido, precisamos preservá-lo. A única coisa que podemos fazer, pelo resgate dessa dívida e pela busca dessa equidade na educação, são as Cotas? Sabidamente não, enquanto ato isolado e em seu contexto conflituoso, mas óbvia e logicamente, é parte

importante e significativa nesse processo. Importa lembrar que há séculos que se fala nessa dívida e na busca dessa equidade, essas Cotas são, neste momento, o mais contundente sinal de ruptura com um sistema que não quer mais apenas falar sobre o assunto, pois a espera acabou e este momento é de ação. O professor Lauro Morhy (2003, p. 42), ex-Reitor da Universidade de Brasília, nos oferece, com raro brilhantismo e sabedoria, um norte ao afirmar: “A superação efetiva dessa situação de preconceito dogmático se dará pelo caminho da aculturação e do conhecimento. Pelo desenvolvimento cultural do ser humano como efeito da evolução da humanidade.” Nesse sentido e em futuro próximo, as Cotas não mais serão necessárias, farão parte, apenas, da história de nosso povo. Sem dúvida, de uma parte da história que teve como objetivo de suas lutas uma sociedade mais justa e igualitária do que estas que nos contam hoje.

REFERÊNCIAS

- FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ações afirmativas e universidade*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Relatório Técnico Censitário. IBGE, 2007.
- KAMEL, Ali. *Não somos racistas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- MEILLASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MILHOLAN, Poutignat Philippe; Streiff-Fenart, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.
- ROCHA PINTO, Paulo Gabriel Hilu da. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ações afirmativas e universidade*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006.

EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE COM ADOLESCENTES E JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS, NO DISTRITO DE VICENTE DE CARVALHO, GUARUJÁ / SP¹

*Ana Lucia de Mello
Maria Cecília Focesi Pelicioni
Mauricio Borges Sampaio Cunha
Eliane Tigre Guimarães
Luiz Alberto Amador Pereira*

INTRODUÇÃO

Destino turístico muito procurado, especialmente no verão, o município do Guarujá integra a Região Metropolitana da Baixada Santista e localiza-se em área vizinha ao maior porto da América Latina – o porto de Santos, no estado de São Paulo. O município possui um grau de urbanização de 99,97% e uma população de cerca de 280.000 habitantes, dos quais aproximadamente a metade reside em Vicente de Carvalho (GUARUJÁ, 2010). Esta população, em momentos de pico turístico, pode ser triplicada, especialmente no verão (SILVA, 2009).

Apesar da proximidade com a mais rica cidade da América Latina – São Paulo, e com o Porto de Santos, Guarujá apresenta áreas de vulnerabilidade social, como é o caso do distrito de Vicente de Carvalho. Guarujá possui aproximadamente sessenta áreas de ocupação irregular (favelas), muitas delas

¹ Este trabalho foi baseado na tese de doutorado *Metodologia participativa e biomonitoramento: promoção da saúde no Distrito de Vicente de Carvalho, Guarujá / SP*, defendida pela autora Ana Lucia de Mello na Faculdade de Medicina da USP, 2010.

em Vicente de Carvalho (SILVA, 2009). A renda *per capita* do município era, em 2009, de 2,04 salários mínimos e 20,55% dos domicílios possuíam renda até meio salário mínimo (SÃO PAULO, 2009).

Ao longo da história, alguns rios do distrito de Vicente de Carvalho, como o Rio Acaraú e o Rio da Pouca Saúde, que se localizam próximos às escolas e aos locais de moradias dos adolescentes e jovens estudados, vêm sofrendo grandes agressões, como acúmulo de lixo nas margens, estreitamento do leito, ocupação humana das margens e descaracterização ecológica; como tem sido observado pela população local. Um destes rios – o Rio da Pouca Saúde – apresentava ainda um quadro de poluição química, devido à contaminação do estuário de Santos por efluentes industriais (CETESB, 2005).

O distrito de Vicente de Carvalho não possuía tratamento dos esgotos domésticos, contribuindo para o quadro de poluição orgânica destes rios, utilizado, em alguns trechos pelos moradores para lazer e pesca, ainda que de subsistência.

As informações aqui descritas referenciam uma experiência de educação em saúde e ambiental em que foram utilizadas técnicas participativas e de biomonitoramento com alunos de Ensino Médio, de escolas públicas, do distrito de Vicente de Carvalho, no município do Guarujá.

Essa experiência é parte de um projeto de pesquisa de doutorado que foi elaborado em função de um interesse da Faculdade de Medicina, da Universidade de São Paulo, em pesquisar formas de aplicar em escolas, especialmente públicas, a técnica de biomonitoramento, com a utilização de um espécime vegetal comumente encontrado em áreas residenciais urbanas, como bioindicador - a *Tradescantia pallida*. Esse projeto contou com o apoio do Laboratório de Poluição Atmosférica e Experimental, do Departamento de Patologia, da Faculdade de Medicina/USP e do Departamento de Prática de Saúde Pública, também da Universidade de São Paulo.

O biomonitoramento é uma abordagem metodológica que pode ser adotada na avaliação qualitativa e quantitativa da contaminação ambiental e que utiliza bioindicadores, que podem ser definidos como organismos ou um conjunto de organismos que reagem a variações ambientais por meio de alterações em suas funções vitais ou composição química (ARNDT; SCHWEIZER, 1991).

A clientela das escolas onde este estudo se desenvolveu apresentava, em sua maioria, um nível socioeconômico baixo e rebaixamento da autoestima. A percepção dos riscos à saúde, a que os alunos estavam expostos, parecia superficial, pois segundo depoimentos anteriores, declaravam que não havia qualquer prejuízo à saúde no contato com a água dos rios, manifestando uma aparente indiferença em relação à problemática socioambiental e suas consequências para a saúde humana.

Os alunos, de uma forma geral, também manifestavam desinteresse pelas atividades escolares, pouca ou nenhuma expectativa em relação à continuidade dos estudos e ao desenvolvimento de uma vida profissional futura; conforme constatado, pelos professores, nos depoimentos dos alunos durante as aulas. Muitos dos alunos residiam nas áreas de ocupação irregular (favelas) ou próximo dessas áreas, onde há grande número de barracos de madeira sobre palafitas, em área de mangues. Nessas áreas é comum a ocorrência de grande quantidade de lixo e descarga de esgotos domésticos *in natura*.

Ao serem questionados, em situações anteriores à realização deste estudo, sobre que pensavam sobre a situação de abandono de muitos espaços públicos (inclusive das escolas que frequentavam) e da ocorrência de agravos ambientais nos bairros em que residiam, bem como por que não se mobilizavam para minimizar ou equacionar essas questões, vários alunos disseram em seus depoimentos que:

“Aqui é assim mesmo, professora”.

“Por aqui isso é normal”.

“Aqui é um gueto e nada de bom acontece”.

“Isso aqui não muda não”.

Com relação à possibilidade de aprimoramento dos estudos após o encerramento do Ensino Médio ou ainda durante o desenvolvimento deste, por meio de cursos técnicos profissionalizantes em escolas públicas locais (municipais, estaduais e federais), também manifestavam esse rebaixamento da autoestima e conformismo, em declarações como:

“Isso não é pra gente não. Com a gente nada dá certo”.

Em uma ocasião em que uma das professoras promoveu uma reflexão com os alunos sobre a importância, nos dias atuais, de dedicar-se aos estudos e concluir de forma satisfatória o Ensino Médio, um jovem de 16 anos disse:

“Estudar para quê, professora? Para catar latinha na praia não precisa estudar”.

Diante de tal realidade, o grande desafio era, portanto, que esses adolescentes e jovens recuperassem a capacidade de sonhar e com isso, a própria vontade de realizar um projeto conjunto com outros alunos. Para isso, era preciso que as atividades propostas assumissem grande relevância no fortalecimento da autoestima, no refinamento da reflexão sobre os problemas locais e no exercício da cidadania.

Também era necessário considerar, em se tratando de um processo educativo, que a capacidade de percepção da realidade e do meio, e de reflexão sobre eles, precisa ser estimulada e desenvolvida e que devem ser contemplados, nesses processos, ferramentas que favoreçam a sensibilização do olhar e a percepção do meio, numa proposta de observar os problemas a partir da ótica de quem os vive e não apenas de agentes externos (SEBASTIANI, 2004).

Era necessário ainda que a proposta de biomonitorar um ambiente aquático se revestisse de significado e fizesse sentido para esses alunos, uma vez que, até então, eles consideravam como algo “normal” o fato das pessoas lançarem todo tipo de lixo nos cursos d’água locais, além de estes serem locais de despejo de esgoto *in natura*.

As atividades propostas deveriam também propiciar um resgate do significado dos cursos d’água na vida escolar desses alunos e no papel da ciência em suas vidas. Era importante que esses alunos “aprendessem a fazer ciência”, de forma interessante e estimulante, para que também fosse despertado, nesses alunos, o estímulo para “cuidar” desses locais.

Cabe salientar que estudos preliminares têm mostrado que a realização de atividades pedagógicas de caráter experimental contribui significativamente para a diminuição dos índices de evasão, assim como para a melhoria do aproveitamento escolar. A motivação que este tipo de atividade gera nos alunos pode-se constituir, inclusive, como um dos pontos de partida

para um processo de recuperação da escola pública (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2005).

É importante salientar ainda que a opção por temas que enfoquem a realidade local dos indivíduos contribui para a identificação com o trabalho proposto e, conseqüentemente, mobilizam maior interesse e participação nas atividades propostas (REIGOTA, 1999).

A participação, em ações de Promoção da Saúde, visa possibilitar que indivíduos e grupos tenham maior controle sobre os determinantes da saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2009). O centro desse processo - conhecido como *empowerment* - deve ser o aumento do *poder* dos indivíduos e dos coletivos - a posse e o controle de seus próprios esforços e destino (ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE, 2009).

É importante criar condições para que todos os indivíduos tenham oportunidade de participar dos programas que afetam sua vida diretamente. É pela prática do *empowerment* que os indivíduos aprenderão a participar e tomar decisões.

Para adolescentes e jovens, participar é envolver-se em processos de discussão, planejamento e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolverem o seu potencial criativo e a sua força transformadora (COSTA; VIEIRA, 2006).

A ocupação dos adolescentes e jovens de um papel central nos esforços por mudança social é conhecido como protagonismo juvenil. Ao iniciar a atuação pelo entorno familiar, escolar e comunitário do jovem, o protagonismo juvenil surge como uma possibilidade do jovem gerar mudanças decisivas na realidade social, cultural e política em que estão inseridos, podendo ser considerado como uma estratégia essencial de educação para a cidadania (COSTA; VIEIRA, 2006).

Segundo esses mesmos autores, especificamente com relação aos jovens em situação de vulnerabilidade social, é importante considerar que a participação

[...] deve dar-se a partir de sua condição de cidadãos e de pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e não a partir do contexto de risco, assimilado como forma de categorizá-los e de diferenciá-los de outros jovens. O jovem não deve ser confundido com a sua circunstância,

seja ela de menino de rua, de menino trabalhador ou de autor de ato infracional. Para exemplificar, nunca devemos nos considerar diante de um infrator que, por acaso é adolescente, mas diante de uma adolescente que, por determinadas circunstâncias, cometeu ato infracional. É perigoso substantivar a circunstância e, com base nela, categorizar os jovens. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 251).

A grande mudança propiciada pelo protagonismo juvenil, baseado em uma educação comprometida com a formação de indivíduos reflexivos, críticos e pautada por valores éticos, é a transição dos jovens da condição de problema à condição de parte da solução dos problemas, na escola, na família e na vida social mais ampla (COSTA; VIEIRA, 2006).

Diante da grande heterogeneidade da juventude atual no país, é importante considerar, nos processos educativos formais e não formais, o grande contingente de jovens oriundos das periferias das grandes cidades, que constituem a juventude popular urbana. São jovens que subsistem em situação de privação em relação a bens e serviços como educação, lazer, saúde e alimentação, os quais influenciam nas condições de saúde desta população.

O Brasil tinha em 2006, segundo estimativas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e citadas por Waiselfisz (2007), 34,7 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, representando 18,5% da população total estimada, para o ano 2007, em 187,2 milhões de pessoas. Ainda de acordo com este autor, quase 20% dessa população de jovens não estudavam nem trabalhavam, representando um contingente de quase sete milhões de jovens em situação de elevada vulnerabilidade social.

Importante considerar ainda a situação de vulnerabilidade dos jovens no país quanto ao trabalho, já que enfrentam problemas em relação à primeira inserção no mercado, pela exigência de experiência prévia. Além disso, muitas habilidades exigidas como conhecimentos de informática e línguas estrangeiras nem sempre estão acessíveis aos jovens dos setores populares. A própria inserção no mercado é uma questão considerada polêmica em uma população que, em princípio, deveria estar dedicada aos estudos (CASTRO, 2001).

Estatísticas oficiais sobre escolarização da população brasileira na atualidade evidenciam que 97,6% das pessoas de 7 a 14 anos de idade, em 2006, estavam na escola. Mas com relação à situação educacional da juventude (15 a 24 anos) os dados não são tão positivos: mais da metade dos

jovens (53,1%) se encontrava fora das salas de aula. Além disso, quase 14% dos nossos jovens escolarizados estavam cursando níveis de ensino que não correspondiam à sua faixa etária (WAISELFISZ, 2007).

Assim como a educação, a saúde também vem se constituindo, nos últimos anos, num indicador diferencial e privilegiado da vulnerabilidade da juventude não só no Brasil, mas também em diversos países da América Latina e do mundo (WAISELFISZ, 2007).

Estudos históricos, realizados em São Paulo e Rio de Janeiro, mostram que as epidemias e doenças infecciosas, que eram as principais causas de morte entre os jovens há cinco ou seis décadas, foram substituídas progressivamente pelas denominadas “causas externas” de mortalidade, fundamentalmente os acidentes de trânsito e os homicídios, indicando uma mudança na configuração na mortalidade da faixa etária dos 15 aos 24 anos (WAISELFISZ, 2007).

Segundo este mesmo autor, as mortes por causas endógenas ou naturais são aquelas ocasionadas pela deterioração da saúde motivada por algum tipo de enfermidade ou doença, enquanto as mortes por causas externas são as provocadas diretamente por intervenção humana.

Os jovens brasileiros têm se mostrado particularmente vulneráveis ao fenômeno da violência e aos óbitos considerados como violentos, isto é, os homicídios, os acidentes de transporte (que englobam, além dos acidentes de trânsito, ocorridos nas vias públicas, também os acidentes em locais não públicos, os de transporte aéreo e por água) e suicídios (WAISELFISZ, 2007).

Embora detenha apenas 3% da população mundial, o Brasil tem contribuído, nos últimos anos, com cerca de 10% das mortes por agressões, o que mostra a gravidade da situação nacional (CAMARGO, 2007).

A mortalidade por causas violentas entre jovens na realidade brasileira não está necessariamente vinculada a condições de pobreza, pois unidades da federação em que foram registradas baixas médias de renda apresentaram taxas relativamente baixas de mortalidade por causas violentas. Apesar disso, a exclusão social e econômica tem relação com a forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso aos bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura, operam nas especificidades de cada grupo social, desencadeando comportamentos violentos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

No Brasil, de acordo com Waiselfisz (2007), as consequências da situação da violência endêmica podem ser consideradas como o grande diferencial nos problemas de saúde entre jovens e o restante da população: as mortes por causas violentas acontecem com grande predominância entre os homens jovens (90% dos óbitos juvenis por causas violentas são de homens).

Importante salientar que, apesar da importância das variáveis socioeconômicas, a escolaridade tem mais influência sobre o índice de assassinatos que outros indicadores. Embora em termos estatísticos essa correlação seja baixa, a educação exerce um papel importante na prevenção de homicídios (CAMARGO, 2007).

A melhoria do nível educacional, especialmente dos jovens, contribuiria, segundo estudos da Fundação Seade, decisivamente para a redução da mortalidade por homicídios (SÃO PAULO, 2007). De acordo com Camargo (2007), a probabilidade de um homem com idade situada entre 18 e 24 anos e até três anos de estudo ser assassinado era em torno de 250 para cada 100 mil; dez vezes maior do que aqueles que têm o Ensino Médio completo. Ainda segundo o mesmo autor, os jovens pouco escolarizados são também os que mais cometem esse tipo de crime, razão pela qual a educação funcionaria como uma espécie de antídoto, além do fato de que quem permanece na escola também tende a resolver conflitos interpessoais de forma pacífica.

Com relação aos jovens, é importante considerar também a grave questão da gravidez indesejada na adolescência, que contribui, segundo Sebastiani (2004), para que cerca de 30% dos partos realizados na rede pública, através do SUS, sejam de mulheres entre 13 e 17 anos.

Ainda de acordo com este autor,

[...] o aumento da gravidez precoce está associado diretamente a esse quadro de miséria e o cronifica à medida que as baixas condições de acesso à educação e saúde têm se demonstrado com fortes agentes de influência na incidência deste problema. As jovens grávidas tendem a abandonar os estudos, iniciar precocemente a vida profissional, geralmente em sub-empregos, viver com seus filhos junto às famílias de origem, sobrecarregando o já incipiente orçamento doméstico e criando assim, um ciclo vicioso que se propaga de maneira preocupante. (SEBASTIANI, 2004, p. 16).

Considerando a saúde de uma maneira geral, Klisksberg (2000, p. 64) afirma que os pobres têm mais possibilidades de adoecer e, ao perder a saúde, têm maiores dificuldades para buscar alternativas para enfrentar a pobreza”. Klisksberg (2000) salienta também que a equidade na saúde deve ser uma meta essencial para as sociedades democráticas, uma vez que é possível conquistar em saúde avanços importantes em aspectos como cobertura, acesso, informação, constituindo-se a saúde, desta forma, como um campo privilegiado para melhorar a desigualdade em geral.

O objetivo deste material é discutir os resultados obtidos quanto às mudanças na percepção dos riscos à saúde e ao processo de *empowerment*, a partir da utilização, em educação em saúde e ambiental, de técnicas participativas e de biomonitoramento.

METODOLOGIA

A população de estudo foi constituída por alunos de Ensino Médio em duas escolas públicas do Distrito de Vicente de Carvalho, no município do Guarujá.

O critério para a escolha das escolas foi o fato de oferecerem Ensino Médio e localizarem-se próximas a rios considerados como poluídos pela população local. Houve uma divulgação prévia nas escolas e o critério de inclusão foi o interesse em participar das atividades. Ambas as escolas apresentavam a qualidade ambiental comprometida em função de problemas estruturais, comuns a muitas escolas públicas brasileiras, em ambientes como salas de aula, banheiros, pátios e quadras.

Optou-se pela abordagem quali-quantitativa de pesquisa e foi adotada, como estratégia metodológica, a pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa na qual o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados e onde, pesquisadores e participantes, da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Além disso, a pesquisa-ação é concebida como uma pesquisa de base social empírica realizada em estreita associação como uma ação ou resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 2005).

Segundo Minayo (2007), tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa tem o seu papel e sua adequação e podem contribuir para a obtenção de resultados importantes sobre a realidade social.

Na abordagem quantitativa foram avaliados os dados demográficos, socioeconômicos e as mudanças na percepção de risco à saúde da população selecionada, em valores absolutos e relativos. Na abordagem qualitativa foram analisadas as mudanças na percepção de riscos à saúde e a participação social em seu próprio meio, como indicativo de um processo de *empowerment*.

Todo o trabalho foi desenvolvido de forma participativa e a participação foi visa, em todo o processo, como estratégia que propiciasse o *empowerment*, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da atuação social em seu próprio meio, numa proposta de estimular o protagonismo com enfoque socioambiental, dos adolescentes e jovens participantes.

As ações realizadas podem ser classificadas da seguinte forma:

- Atividade 1: Processo avaliativo inicial
- Atividade 2: Abordagem tradicional do processo ensino-aprendizagem
- Atividade 3: Oficinas de sensibilização do olhar (com utilização de uma técnica de fotografia artesanal, conhecida como *pinhole*)
- Atividade 4: Técnica de biomonitoramento
- Atividade 5: Processo avaliativo final

Com a finalidade de avaliar a aplicabilidade e a eficácia de técnicas como a fotografia *pinhole* e o biomonitoramento, utilizadas em educação em saúde e ambiental, os alunos participantes foram divididos aleatoriamente em dois grupos: Grupo A com 21 alunos e Grupo B, com 18 alunos, os quais participaram das seguintes atividades, conforme a Quadro 1.

	Atividades desenvolvidas
Grupo A	1, 2, 4 e 5.
Grupo B	1, 2, 3, 4 e 5.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas para cada grupo de alunos

Fonte: Elaborado pelos autores

ATIVIDADE 1 - PROCESSO AVALIATIVO INICIAL

Na fase inicial, os alunos participantes (Grupos A e B) foram avaliados quanto aos conhecimentos e informações prévias referentes às questões das áreas de saúde e ambiente que seriam trabalhados neste estudo, bem como foram identificadas as características e representações prévias destes alunos. Para obter tais informações foram utilizadas técnicas de pesquisa quali-quantitativa como atividades de observação, entrevistas individuais semiestruturadas, questionários e grupos focais.

ATIVIDADE 2 - ABORDAGEM TRADICIONAL DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nessa etapa foram desenvolvidas aulas teóricas e expositivas sobre conceitos relacionados à área de saúde, meio ambiente, bem como suas inter-relações. A abordagem tradicional do processo ensino-aprendizagem é considerada como um processo centrado no professor, caracterizado pela transmissão de conhecimentos, baseado em aulas expositivas e nas demonstrações do professor aos alunos (MIZUKAMI, 1986).

ATIVIDADE 3 – OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO DO OLHAR, INCLUINDO A TÉCNICA DE FOTOGRAFIA ARTESANAL (PINHOLE)

Estas atividades tiveram como objetivos desenvolver a capacidade de observar e perceber o meio e promover uma leitura, discussão e reflexão crítica da realidade; nas quais foram utilizados recursos didáticos como textos, músicas, imagens e materiais audiovisuais (vídeos), além das fotografias produzidas pelos alunos, em câmeras *pinhole*.

Na técnica de fotografia *pinhole*, as fotos são colhidas de câmeras fotográficas artesanais sem lentes, onde se utiliza o princípio da câmara escura em que a luz entra para impressionar o papel fotossensível por um pequeno orifício (SEBASTIANI, 2004).

Os alunos aprenderam a construir suas próprias máquinas fotográficas a partir de latas de tinta e dominaram todo o processo de revelação e exposição do material produzido. Para a revelação dos negativos

das fotografias produzidas pelos alunos foi montado, temporariamente, um laboratório fotográfico em uma pequena sala de uma das escolas envolvidas.

A partir dos diversos recursos didáticos utilizados e adotando-se uma abordagem transdisciplinar, conceitos nas áreas de Física, Química, Artes, Saúde e Meio Ambiente, e temas como autoestima, cidadania, participação e *empowerment* foram trabalhados e discutidos, ampliando o seu autoconhecimento e o conhecimento da realidade, bem como as diversas formas de representação dessa realidade.

A partir dessas discussões, os alunos eram estimulados a produzir fotografias, que retratassem os diversos temas discutidos, e estas fotografias suscitavam novas discussões.

ATIVIDADE 4 – TÉCNICA DE BIOMONITORAMENTO

A técnica do biomonitoramento vem sendo utilizada em escolas e considerada como uma prática educacional eficaz por permitir a visualização direta dos danos provocados pela poluição nas plantas e também por possibilitar a introdução do tema nos conteúdos escolares e sua incorporação no dia-a-dia dos alunos (CAMPINA, 2009).

Nesta etapa foram realizadas, inicialmente, algumas atividades práticas relacionadas à percepção e avaliação de algumas características físico-químicas da água (pH, temperatura, tensão superficial), visando favorecer a compreensão das consequências de ações antrópicas em ambientes aquáticos. Os alunos também aprenderam técnicas básicas de preparação e leitura de lâminas de microscopia.

Num segundo momento, então, foram desenvolvidas as atividades de biomonitoramento propriamente dito, envolvendo a coleta de amostras de água dos rios locais e a exposição da *T. pallida* a essas amostras. Foi realizada a avaliação da resposta genotóxica durante a meiose pela análise da formação de micronúcleos em células-mãe do grão de pólen encontrados na inflorescência de *Tradescantia pallida*.

Antes de se iniciarem as atividades laboratoriais referentes a esta etapa do estudo, foi necessária a realização de um mutirão com a participação dos alunos, para a limpeza e preparação do laboratório onde as atividades

se desenvolveriam, uma vez que o laboratório da escola não vinha sendo utilizado há vários anos.

Também foi importante que os alunos aprendessem a lidar com o material e equipamento que seria utilizado nas práticas de biomonitoramento, como, por exemplo, vidraria e microscópios.

Também houve, nesta etapa, uma saída de campo, em uma escuna, para reconhecimento e observação *in loco* da realidade ambiental da baía de Santos e seu estuário, no qual está localizado o porto de Santos, o qual exerce influência socioambiental e econômica considerável no entorno do distrito de Vicente de Carvalho. Foi também proporcionado aos alunos participar de aulas teóricas e práticas nos laboratórios da Faculdade de Medicina e visitar a biblioteca da Faculdade de Saúde Pública, ambas da Universidade de São Paulo.

ATIVIDADE 5 - PROCESSO AVALIATIVO FINAL

Com a finalidade de comparar resultados foram novamente aplicados os questionários e realizadas as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais com os alunos (Grupos A e B).

Em vários momentos deste estudo, foram utilizadas técnicas de trabalho grupal, como estratégias para favorecer a percepção do outro, a cooperação e um melhor relacionamento, bem como estimular e favorecer a realização das atividades em grupo previstas, inclusive a obtenção de dados através de técnicas qualitativas de pesquisa, como por exemplo, o grupo focal.

Estas estratégias tiveram um papel importante em todo o desenvolvimento deste estudo, pois os alunos estudados não tinham o hábito de realizar atividades em grupos e também porque ocorreram, entre os alunos, alguns atritos e desentendimentos, até certo ponto previsíveis, em função do período relativamente extenso em que ocorreu o desenvolvimento deste estudo (quatro meses).

A participação dos alunos nas atividades realizadas somente ocorreu após a anuência dos mesmos ou dos responsáveis legais, através de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e autorização da Direção das escolas. O registro das informações, em todas as atividades descritas acima, foi feito,

após consentimento prévio dos participantes, por meio de anotações escritas, gravações e registro dos eventos por fotografias.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O grupo estudado era constituído por 39 alunos, com idade variando entre 15 e 48 anos (67% do sexo feminino e 33% do sexo masculino), que apresentavam renda familiar máxima de cinco salários mínimos, sendo que a maioria deles (82%) possuía renda familiar de até três salários mínimos. Vinte e três por cento dos alunos participantes, além de estudar, também trabalhavam, com uma renda mensal de um salário mínimo.

A participação de alguns alunos (8% do total) com idade mais avançada (aqui considerado como superior a 25 anos) ocorreu pelo fato de que, uma das escolas envolvidas oferecia curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), direcionado a alunos que voltaram a estudar após terem interrompido seus estudos na juventude. No município do Guarujá, apenas 26,35% da população de 18 a 24 anos possui o Ensino Médio completo (SÃO PAULO, 2009).

Apesar da heterogeneidade em relação à faixa etária dos alunos, o grupo estudado apresentava certas características homogêneas (condições socioeconômicas, nível de escolaridade, local de residência, exposição de riscos à saúde) que possibilitaram o estudo de traços comuns ao grupo, que eram pertinentes ao problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitou variações suficientes para que surgissem opiniões diferentes ou divergentes, o que é aconselhável nas abordagens de pesquisa nas quais são utilizados grupos focais (GATTI, 2005).

Com relação à percepção dos riscos à saúde, 15 alunos do Grupo A (71%) e 11 do Grupo B (61%) declararam, na fase inicial, que reconheciam a ocorrência de fatores de risco à saúde. Na fase final, esse mesmo posicionamento aumentou e foi observado em 17 alunos do Grupo A (81%) e 17 do Grupo B (94%).

Estes resultados acima indicam que houve um aprimoramento quantitativo na percepção dos riscos à saúde nos dois grupos, mas também que, apesar de o Grupo A ter partido de patamares um pouco mais elevados que o Grupo B, os melhores resultados foram atingidos por este Grupo,

uma vez que, na fase final, 17 alunos do Grupo B (94%) foram capazes de reconhecer riscos à saúde.

Do ponto de vista qualitativo pode ser observado, por meio de grupos focais, que os alunos dos dois Grupos citaram como fatores de risco à saúde, a poluição, AIDS, dengue, excesso de peso, meningite e ser fumante ativo ou passivo.

A poluição foi o fator de risco inicialmente mais citado pelos alunos dos dois Grupos e manteve-se dessa forma na etapa final. Ao final do estudo os alunos dos Grupos A e B foram capazes de citar fatores de riscos à saúde que não haviam sido citados inicialmente como, por exemplo: violência, “situação financeira desfavorável”, “falta de respeito”, desigualdade social, falta de lazer, desemprego, falta de relacionamento estável com a família, “escola de péssima qualidade” e “fatores emocionais”.

Esses posicionamentos ocorreram mais frequentemente entre os alunos do Grupo B, do que do Grupo A. Uma aluna do Grupo B declarou, inclusive, que considerava a miséria como “o maior risco à saúde”, demonstrando um conhecimento muito diferente do modelo biomédico vigente e muito mais voltado ao paradigma da promoção e da nova cultura da saúde.

Além dos resultados acima, a investigação mais aprofundada e individualizada das mudanças na percepção dos riscos à saúde, revelou ainda outro aspecto interessante. Nas entrevistas individuais foi possível observar na fase inicial, nos jovens dos dois Grupos, a compreensão de problemas ambientais como fatores de risco à saúde de uma forma ainda generalizada e distante da realidade cotidiana (“a poluição faz mal”, “tem muita fumaça e poeira no ar”, “a água está suja”).

Ao final desta pesquisa, estes fatores passaram a ser percebidos nas residências, bairros e outros locais da realidade cotidiana dos jovens, como também em seus próprios hábitos alimentares ou estilos de vida, o que fica evidente nos depoimentos a seguir:

GRUPO A

“O lixo vai *pro* bueiro e causa enchentes. É perigoso por causa dos ratos”.

“A água da torneira tem muito cloro e também tem muito encanamento de esgoto perto de casa”.

“Hoje sei que as pilhas, que vão *pro* lixo, podem poluir a água e causar doenças”.

“No meu bairro tem muito barulho de caminhão. Não sabia que barulho era poluição”.

“Agora acho meu estilo de vida corrido. Pensava que era acomodado”.

“Alimentos industrializados que comemos todos os dias”.

“Cheiro do lixo perto de casa”.

Grupo B

“Poluição da água que eu bebo, que vem com terra”.

“Poluição sonora do fone de ouvido que eu usava”.

“O lixo nas ruas perto de casa”.

“Minha alimentação e meus amigos, porque moro na favela”.

“Risco emocional, pelas preocupações com a minha família”.

“Poluição da água e do lixo perto da casa da minha amiga. Não ligava para os ratos da rua. Antes achava normal e não me preocupava com isso”.

“Minha alimentação não está boa. Como muita besteira”.

“Agora vejo risco à saúde em tudo ao meu redor: ar, água, comida, bueiros nas ruas, uso e venda de drogas, violência...”.

Os depoimentos dos alunos do Grupo A e B indicam a capacidade de estabelecer relações entre atitudes individuais e/ou coletivas e suas possíveis consequências para a saúde, ao mesmo tempo em que fatores emocionais e os decorrentes de um contexto socioeconômico desfavorável também puderam ser percebidos, por alunos do Grupo B.

A análise qualitativa da percepção dos riscos à saúde enriquece e complementa a análise quantitativa, uma vez que os dados obtidos são coerentes.

Os dados quantitativos foram obtidos a partir das respostas a questões objetivas, que constavam de um questionário e os dados qualitativos foram obtidos a partir de entrevistas individuais e grupos focais. A utilização destas técnicas de pesquisa qualitativa possibilitou o aprofundamento na investigação das interpretações que os integrantes dos dois grupos faziam a respeito dos riscos à saúde, qualificando-os. Quando foram proporcionados aos alunos oportunidades de esclarecer quais eram os riscos à saúde, seja nos

grupos focais ou nas entrevistas individuais, observou-se que o Grupo 3 obteve melhores resultados em relação ao Grupo 4.

Os Grupos A e B alcançaram resultados importantes, uma vez que a adoção de hábitos, estilos de vida, práticas e comportamentos saudáveis é considerado pela OMS como um dos objetivos das ações da promoção da saúde (BRASIL, 2001). Nestes Grupos foi proporcionado o estudo das questões relativas à saúde de forma concreta a partir do estudo da realidade local, por meio das atividades laboratoriais e de campo de biomonitoramento.

Com relação ao Grupo A, a participação nas atividades de biomonitoramento, possibilitou vivenciar a realidade local, favorecendo a percepção desta mesma realidade, a partir da discussão e busca de soluções para problemas concretos. Segundo Layrargues (1999) esta abordagem deve ser adotada por ir além das práticas educativas descontextualizadas e partir do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano.

Os melhores resultados obtidos com o Grupo B podem ser explicados pela realização das atividades relacionadas à fotografia e ao fotografar, como uma forma de leitura da realidade, as quais foram fatores determinantes no processo de sensibilização e aprimoramento do olhar e conseqüentemente na percepção do entorno.

Os resultados obtidos nos dois grupos indicam que, quanto mais os conteúdos trabalhados revestem-se de significado para os jovens, através de atividades pedagógicas de experimentação, discussão e reflexão, mais eles se apropriam desses conteúdos e os incorporam a sua realidade cotidiana.

Nas oficinas de sensibilização do olhar, desenvolvidas somente com os integrantes do Grupo B, foram realizadas várias discussões e reflexões que possibilitaram a construção coletiva, pelos próprios alunos, de um panorama do contexto socioambiental local e suas implicações na saúde dos indivíduos e da coletividade.

Em algumas destas atividades, os alunos expressaram com bastante clareza que se sentiam preteridos pelo poder público local, em relação aos moradores do “lado de lá da ponte”. Esta ponte, a que os alunos se referiram, é a situada sobre o Rio Santo Amaro, que separa a região do distrito de Vicente de Carvalho da área onde se localizam as praias e as moradias de classe média

e alta e que, segundo os alunos, apresentava na região uma infraestrutura melhor, até mesmo em função do grande movimento de turistas. O distrito de Vicente de Carvalho, onde residem, no entender dos alunos, está localizado do “lado de cá da ponte”.

Esse sentimento de descaço, e até certo ponto abandono, pode ser claramente observado nos seguintes depoimentos:

“Do lado de lá da ponte tem lazer”.

“Do outro lado da ponte as ruas são bonitas e sem buracos”.

“Lá, do outro lado da ponte, tem mais emprego e o transporte é melhor”.

“Os prefeitos só cuidam da ponte pra lá”.

Era evidente que esta ponte tinha um forte simbolismo para esse grupo de alunos e representava para eles mais do que um “limite” físico entre a realidade desfavorável em que viviam e aquela na qual demonstraram que gostariam de viver.

Muitos dos integrantes do Grupo B disseram que não tinham condições financeiras para frequentar certos locais “do lado de lá da ponte”, como restaurantes, cinemas e segundo eles, até mesmo, algumas praias. Alegavam que turistas proprietários de imóveis tentavam restringir o acesso a esses locais, como por exemplo, com a construção de muros com guaritas. Segundo os alunos, algumas linhas de ônibus deixaram de ter, em seu itinerário, pontos de parada próximos a essas praias.

Além disso, expressaram que se sentem “envergonhados” em frequentar as mesmas praias que são utilizadas por turistas de nível socioeconômico mais elevado, por terem que ir de bicicleta e não poderem consumir o que é comercializado nesses locais, como lanches, por exemplo.

Uma jovem, de 16 anos disse em uma oportunidade: “A gente põe a melhor roupa, maquiagem e quando chega lá nos barzinhos, as paulistas estão de bermuda “jeans”, sandália *havaiana* e elas estão lindas”.

Em outra oportunidade, um aluno de 17 anos expressou que considerava a região localizada além da ponte como uma “(...) cidade de mentira, daquelas montadas com peçinhas de plástico, porque a vida de verdade acontece aqui, do lado de cá da ponte. Aqui estão as pessoas que estudam, trabalham e pagam impostos no Guarujá. Do outro lado, só tem praticamente turista no verão”.

E completou, numa demonstração de profundo conformismo, dizendo “(...) mas é assim mesmo, professora. É como está pichado no muro ao lado da ponte:

“Tanto faz. O mundo é diferente da ponte pra cá” (grifo dos autores).

Todo esse universo de sentimentos e representações passou a ser discutido em muitos dos encontros que se seguiram como uma estratégia de aprofundamento da reflexão sobre questões como cidadania, autoestima e o papel de uma educação crítica e reflexiva, num processo de conquista da participação e do *empowerment*.

Ao final das atividades previstas nas oficinas de sensibilização do olhar, muitos alunos do Grupo B já demonstravam uma nítida diminuição da indiferença e um maior engajamento na realidade cotidiana, o que pode ser observado em relatos sobre as mudanças que eles mesmos notavam na capacidade de percepção do entorno:

“Mudou minha maneira de olhar o mundo porque tinha muita coisa que eu passava, olhava, mas eu nunca tinha percebido o valor e o que aquilo passava pra mim. Por exemplo, antes quando chovia, eu passava e achava que aquilo tudo era normal (água empoçada). Só que a partir do momento que eu coloquei a lata, tirei a foto e eu olhei pra a foto, eu percebi que ali tinha um problema muito grande. Ali tem um monte de larva de mosquito!”.

“As pessoas olham o mundo como se fosse um lugar que eles vão usar. Só que agora eu tenho uma maneira diferente de olhar o mundo: eu tenho que usar o mundo pensando no outro que vai vir depois de mim. Antes eu pensava como todo mundo. Agora não penso mais”.

“Antes eu não sabia que tinha direitos de nada. Como eu descobri nesse curso que eu tenho direitos, eu já corri atrás de muitas coisas. Como eu moro em uma favela, para mim a gente tinha que nascer, virar um bandido, um traficante, um detento e depois morrer. Como muitos vizinhos meus: nascem, crescem, não trabalham e morrem. (...) Muitas coisas que mudaram, que eu não sabia e agora eu sei”.

Cabe aqui ressaltar que não foi proporcionado aos alunos do Grupo A esses espaços de discussão e reflexão, por ter sido adotada a divisão dos alunos em dois grupos, a fim de testar diferentes estratégias adotadas.

Alguns depoimentos citados alertam para o fato de que pode ser muito importante e até mesmo fundamental que os processos educativos em escolas públicas, com alunos em situação de vulnerabilidade social, elejam como uma de suas prioridades o resgate e fortalecimento da autoestima, a fim de favorecer o engajamento na realidade e o exercício da cidadania. Com relação à questão da autoestima, Hart (1993) considera que esta talvez seja a variável mais crítica que possa afetar a participação exitosa de adolescentes e jovens em um projeto, uma vez que o rebaixamento da autoestima pode prejudicar os mecanismos de comunicação e a interação grupal.

Com relação à atuação social em seu próprio meio, antes do término das oficinas de sensibilização do olhar, alunos integrantes do Grupo B já manifestaram a clara disposição de desenvolver ações solidárias com o objetivo de, através destas ações, compartilhar com outras pessoas o que vinham aprendendo e vivenciando até então.

Deram início então à elaboração e criação de uma peça de teatro com temática socioambiental voltada ao público infantil e à produção de materiais audiovisuais com os registros fotográficos das atividades que vinham sendo realizadas e com as fotografias *pinhole* produzidas pelos alunos, as quais também seriam utilizadas em exposições fotográficas que começaram a ser organizadas por eles próprios.

Prevendo uma interação mais intensa e próxima dos Grupos A e B a partir desta fase, e também porque algumas atividades de campo referentes à etapa seguinte (Atividade 4 - Biomonitoramento) seriam feitas conjuntamente por estes dois grupos, foi realizada, antes do início dessa próxima etapa, uma avaliação qualitativa por meio de grupos focais, buscando identificar como as atividades desenvolvidas até então haviam contribuído para o protagonismo e *empowerment* dos alunos.

É importante ressaltar que os integrantes desses dois Grupos conviviam cotidianamente nas escolas e locais onde residiam e, apesar de ter havido algumas iniciativas das escolas anteriores a esta pesquisa, de fomentar a participação em grêmios estudantis e projetos ambientais, esses alunos não se sentiram estimulados a participar.

A avaliação dos resultados obtidos evidenciou diferenças significativas entre os dois grupos, especialmente quanto ao protagonismo e ao *empowerment*

individual. Os integrantes do Grupo B expressaram, de forma muito segura inclusive, que continuavam participando das atividades deste estudo e que já vinham realizando ações, porque perceberam uma efetiva e real possibilidade de atuação socioambiental, o que não sentiam em relação às iniciativas promovidas pelas escolas.

Neste momento do estudo, muitos alunos do Grupo B já se sentiam “capazes” e “empoderados” para realizar ações na comunidade, demonstrando preocupações com a coletividade, avanços no processo de *empowerment* e exercício da cidadania, conforme pode ser observado em depoimentos como os seguintes:

“Eu acredito que posso mudar o mundo, mesmo que seja em pequenas coisas”.

“Continuo participando porque não aprendi só com a professora², aprendi com todo mundo e o que eu aprendi aqui eu quero levar para outras pessoas”.

“Eu acredito na gente, acredito num mundo melhor e no potencial das pessoas”.

“Muitas coisas poderão ser mudadas através da nossa união”.

Quanto aos alunos do Grupo A, neste mesmo momento da pesquisa, ainda manifestavam certa insegurança e sentiam-se pouco estimulados a realizar ações. Praticamente todos os integrantes deste grupo, manifestavam interesse em continuar participando principalmente com o objetivo de obter conhecimentos, pois com isso, haveria maior possibilidade de obter um bom emprego futuramente, conforme demonstrado nas seguintes falas:

“Continuo participando porque eu quero aprender cada vez mais para ter um futuro melhor”.

“[...] para adquirir conhecimento na área da Biologia e em laboratório”.

“Quero fazer faculdade na área de Biologia ou Química”.

“Gostaria de fazer alguma coisa para mostrar o que aprendi, mas sozinha eu não posso. Preciso que outras pessoas comecem e aí eu ajudo.”

Com a continuidade das atividades previstas, o Grupo B formou e construiu com seus pares a identidade do grupo, que passou a denominar-se “Projeto Olho Vivo” com a definição de slogan, logotipo, confecção de camisetas e criação de uma música tema para o Projeto. Foram criados

² Autora Ana Lucia de Mello

e colocados em atividade, também por alunos do Grupo B, um endereço eletrônico, uma comunidade no Orkut e um blog, que passaram a ser utilizados pelos alunos dos dois grupos como canais de comunicação. Um aluno do Grupo A criou um website que não pôde ser ativado, na época, por questões de ordem financeira.

As exposições fotográficas, a peça de teatro e os materiais audiovisuais foram apresentados à comunidade escolar ao término do ano letivo (dezembro de 2008), nas duas escolas participantes. Estes eventos foram elaborados e organizados pelo Grupo B, com o apoio de integrantes do Grupo A.

Importante registrar que, ainda no final de 2008, alguns integrantes do Grupo B manifestaram a intenção de produzir mais um audiovisual, desta vez com o objetivo de registrar a realidade de algumas escolas públicas do distrito de Vicente de Carvalho, e que seria utilizado como forma de estimular a reflexão e discussão nas comunidades locais. Solicitaram à Direção de uma das escolas participantes desta pesquisa a autorização para as filmagens, a qual foi negada.

O roteiro da peça de teatro foi construído por integrantes do Grupo B, com o apoio de uma das autoras desta pesquisa, e buscou retratar cenas do cotidiano das comunidades locais, tendo sido ambientado em uma área de mangue próxima a uma das escolas. Atuaram nesta peça alguns integrantes do Grupo B e crianças moradoras de uma favela, na qual também residia a jovem que coordenou a realização deste evento.

O cenário foi quase que totalmente feito a partir de materiais que seriam descartados, como caixas de papelão, jornais e garrafas PET. Os figurinos foram elaborados a partir de empréstimo de roupas pelos jovens ou por familiares das crianças que atuaram na peça.

Os integrantes do Grupo B envolvidos nesta atividade participaram ativamente na construção do roteiro e se responsabilizaram por conseguir local para o ensaio e material para a confecção do cenário e dos figurinos.

Estes resultados referentes à atuação social dos alunos mostraram um desempenho significativamente melhor do Grupo B em relação ao Grupo A, uma vez que as ações desenvolvidas foram, praticamente em sua totalidade, protagonizadas por integrantes daquele grupo, demonstrando o exercício de criatividade, responsabilidade e tomada de decisão do grupo.

Além dos aspectos já considerados, também desempenharam papel essencial no protagonismo observado a utilização, com o Grupo B, de recursos didáticos variados que possibilitaram o conhecimento mais aprofundado da problemática socioambiental local e a sensibilização para tais problemas.

A realização de atividades nas quais os alunos eram convidados e estimulados a fazer leitura, análise e discussão de imagens, dentre elas as fotografias *pinhole*, foram muito importantes no processo de sensibilização do olhar e na diminuição da indiferença e acomodação frente às situações de miséria, pobreza e exclusão social, muitas das quais vivenciadas por eles próprios e que foram registradas com as suas câmeras *pinhole*.

O olhar da realidade pode tornar-se indiferente em muitas situações, que por serem comuns, passam a ser banalizadas. Segundo Sebastiani (2004), essa indiferença diminui a capacidade dos indivíduos refletirem sobre aquilo que está no entorno, tendendo a um menor exercício de participação e de cidadania.

O Projeto Olho Vivo permanece atuante até hoje (2011), realizando vários eventos, e passou a ser formado, a partir do segundo semestre de 2009, apenas por ex-integrantes do Grupo B, que atuam como agentes multiplicadores de ações transformadoras, realizando oficinas de fotografia *pinhole* e palestras sobre as atividades realizadas nesta pesquisa e sobre o significado do Projeto Olho Vivo em suas vidas.

Essas palestras foram realizadas em cerca de 20 instituições públicas e privadas, de Ensino Fundamental, Médio e Superior, na região da Baixada Santista e em São Paulo, e contaram com a participação de aproximadamente 2000 alunos e 50 professores, até meados de maio de 2011. No início de 2010, foi realizada uma palestra e oficina de fotografia *pinhole* para adolescentes e jovens ex-usuários de drogas, em processo de recuperação, a convite de psicólogas da Secretaria de Saúde, do município do Guarujá.

Os integrantes do Projeto Olho Vivo também produziram uma câmera escura desmontável, para viabilizar o processo de revelação fotográfica em locais onde não seja possível implantar, temporariamente, um laboratório fotográfico. Também passaram a envolver-se em mutirões nas comunidades locais, mantendo ativos o *blog* e a comunidade no *Orkut*.

Além dos resultados positivos já relatados para os grupos anteriores também foram observadas, no Grupo B, mudanças de atitudes no convívio

com os colegas e com os familiares, melhoras no desempenho escolar e no interesse pelas atividades escolares, mudanças em relação a maiores perspectivas de um futuro profissional, um nítido fortalecimento da autoestima, além de alterações profundas nos valores e atitudes em alguns de seus integrantes.

É importante dizer que alguns alunos do Grupo B, que até o início desta pesquisa, apresentavam baixo rendimento escolar, eram considerados pelos professores como muito indisciplinados e, segundo informações destes, praticavam inclusive atos de vandalismo na escola, passaram a atuar, voluntariamente, como agentes multiplicadores pelo Projeto Olho Vivo.

Outro aspecto muito importante a ser destacado é que, em todos os encontros realizados, durante os quatro meses de duração desta pesquisa, em nenhum momento sequer foi observado qualquer ato de indisciplina ou atitude que demonstrassem agressividade ou violência. Todos os jovens, sem exceção, sempre se mostraram extremamente cordiais, solícitos, com grande interesse em todas as atividades propostas, dispostos a realizar tarefas em grupo e a colaborar em diversas situações e oportunidades, inclusive aqueles que apresentavam graves quadros de indisciplina nas escolas.

Cabe ressaltar que, no início desta pesquisa, foi transmitido aos alunos que, independentemente dos estudantes serem “bons” ou “maus” alunos, “indisciplinados” ou “disciplinados”, o interesse maior era o *que poderiam vir a construir e a realizar*, a partir dos conhecimentos, habilidades e capacidades, próprios a cada um.

É importante salientar que a despeito das técnicas e/ou estratégias utilizadas, o mais importante a ser considerado em um trabalho educativo são os princípios norteadores de todas as ações, ou seja, que tipo de educação se quer realizar e, conseqüentemente, qual o comprometimento do educador para com seus educandos (FREIRE, 2002).

A educação não pode ser considerada como uma atividade neutra, passível de realização sem um posicionamento político, que pressupõe um comprometimento dos profissionais envolvidos. Freire (2002) coloca que esse compromisso é próprio da natureza humana e que só existe verdadeiramente em um engajamento com a realidade.

As atividades desenvolvidas e os recursos pedagógicos adotados foram descritos neste trabalho como sugestão, sendo evidente que as técnicas,

estratégias ou recursos adotados podem e devem ser adaptados a infinitas realidades com as quais os educadores se deparam no exercício da prática pedagógica. O fundamental é que esta seja comprometida com a formação de indivíduos livres, capazes de atuar na transformação da realidade, sempre que esta se fizer necessária para a melhoria da qualidade de vida das populações.

Esta pesquisa se desenvolveu com recursos financeiros reduzidos, pouco apoio dos profissionais das escolas e dos familiares dos alunos e, muitas vezes, até com boicotes por parte de alguns deles, tendo sido alcançados resultados muito positivos em um período relativamente curto. Alguns resultados foram apresentados pela autora à Diretoria Regional de Ensino de Santos, a qual as escolas estaduais do Guarujá estão subordinadas, não tendo havido acolhida a este trabalho e nem sido demonstrado qualquer interesse na divulgação e replicação desta experiência em outras escolas da rede estadual de ensino.

CONCLUSÕES

Os conhecimentos e representações sociais dos alunos sobre as situações de risco socioambiental foram significativamente aprimorados e ampliados, especialmente entre os alunos do Grupo B.

Os ambientes eram considerados a partir de uma visão predominantemente naturalista desconsiderando, muitas vezes, os componentes sócio-históricos e culturais.

Nos diversos encontros e reuniões realizadas foi possível constatar que os alunos apresentavam um rebaixamento da autoestima, falta de esperança no futuro, descrédito nas pessoas, nas instituições e na possibilidade de enfrentamento dos problemas para melhorar sua qualidade de vida e de seu papel transformador da realidade. Havia pouca motivação para sua atuação ou participação como membro da sociedade, baixa perspectiva de qualificação profissional e até mesmo, para alguns alunos, insegurança quanto à preservação de sua integridade física.

Os resultados sugerem que, nesta situação específica, houve nos dois grupos estudados um aprimoramento dos aspectos estudados, além do incremento de sua atuação social, os quais não se deram igualmente em ambos os grupos. Os resultados foram melhores no Grupo B em função das estratégias de intervenção utilizadas, isto é, quanto maior o número de

técnicas participativas adotadas e mais frequentes e profundas as discussões e reflexões, maior a obtenção de resultados favoráveis.

O melhor desempenho observado pelo Grupo B pode ser explicado em função dos vários recursos didáticos e das atividades realizadas de sensibilização do olhar, que juntamente com a técnica da fotografia *pinhole*, contribuíram significativamente para a reflexão acerca do mundo em que vivem para dar um novo sentido à realidade e estabelecer novas relações dos alunos com a família, escola e sociedade. Ajudaram no aprimoramento da leitura crítica do ambiente e no desenvolvimento de ações sociais na comunidade e colaboraram ainda para a abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem e a utilização da técnica do biomonitoramento como estratégias de educação em saúde e ambiental.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade da escolha cuidadosa de estratégias e recursos didáticos capazes de estimular e desenvolver uma leitura crítica da realidade, o interesse pela investigação da realidade e a atuação social, conforme alcançado nesta pesquisa.

Nos processos educativos, e dentre eles, a educação em saúde e ambiental, é fundamental o compromisso do educador com os indivíduos e com a realidade em estudo, sendo fundamental que esses processos tenham como eixo vertebrador uma prática pedagógica comprometida com a participação, com o fortalecimento da autoestima e com o *empowerment* dos indivíduos, de forma a estimulá-los na prática da investigação desta mesma realidade.

Espera-se assim que este estudo possa auxiliar na melhoria dos processos educativos, considerando as contribuições de uma prática pedagógica baseada na participação, numa perspectiva de discussão que considere o meio ambiente como grande determinante da saúde e doença, conforme proposto no referencial teórico da Promoção da Saúde.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2003.

ARNDT, U.; SCHWEIZER, B. The use of bioindicators for environmental monitoring in tropical and subtropical countries. In: ELLENBERG, H. (Ed.).

Biological monitoring signals from the environment. Braunschweig: Vieweg, 1991. p. 199-298.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Promoção da saúde*: declaração de Alma-Ata, carta de Ottawa, declaração de Adelaide, declaração de Sundsvall, declaração de Santafé de Bogotá, declaração de Jacarta, rede de megapaíses e declaração do México. Brasília, DF, 2001.

CAMARGO, A. B. M. Mortes por causas externas no estado de São Paulo: a influência das agressões. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31- 45, jan./jun . 2007.

CAMPINA, N. N. *Projeto coração roxo de biomonitoramento e educação ambiental*: análise de uma experiência com alunos de uma escola pública de Cubatão SP. 2009. 128 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. das. *Cultivando a vida, desarmando violências*: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CASTRO, M. L.; CANHEDO, J. R. S. G. Educação ambiental como instrumento de participação. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.). *Educação ambiental e sustentabilidade*. Barueri: Manole, 2005. p. 401-411. (Coleção ambiental, 3).

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Sistema Estuarino de Santos e São Vicente*. [citado 10 maio 2007]. Disponível em: <<http://www.cetesb.sp.gov.br>>. Acesso: 10 mai. 2007.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 26a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*. Disponível em: <www.fapesp.br>. Acesso em: 20 dez. 2005.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GUARUJÁ (Prefeitura Municipal). Disponível em: <[http://: www.guaruja.sp.gov.br](http://www.guaruja.sp.gov.br)>. Acesso: 10 abr. 2010.

HART, R. A. *La participación de los niños*: de la participación simbólica a la participación auténtica. Florença: Instituto Innocenti, 1993.

- KLISKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação-ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.131-148.
- MINAYO, M. C. S. de. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. *Participação comunitária e empoderamento*. Disponível em: <<http://www.opas.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2009.
- REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DPA, 1999.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *Evolução do Índice de Vulnerabilidade Juvenil 2000/2005*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 14 jan. 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *Informações dos Municípios Paulistas*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2009.
- SEBASTIANI, R. W. *O adolescente em situação de risco social: uma intervenção para promoção da saúde*. 2004. 318 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, D. F. *Guarujá: assentamentos regulares e irregulares nas décadas de 70 e 80*. Guarujá: Curso de História, Faculdade Don Domênico, 2009.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- WAISELFISZ, J. J. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2007*. Brasília, DF: RITLA; São Paulo: Instituto Sangari, 2007.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Ottawa Charter for health promotion. Disponível em: <<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index.html>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL: A (IN)CONSISTÊNCIA DOS CONCEITOS

*Martha dos Reis
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*

INTRODUÇÃO

Este texto tem como principal objetivo apresentar ao leitor e à leitora, reflexões elaboradas pelas autoras a partir do trabalho desenvolvido junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, sediado e coordenado pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília (SP), Brasil.

Elegemos como objeto de análise os conceitos de Educação, Direitos Humanos, Exclusão social incluindo Gênero por se constituírem em termos básicos na discussão sobre direitos humanos e por estarem na ordem do dia em pautas de reuniões nacionais e internacionais que versam sobre o assunto.

Embora o Núcleo, doravante denominado por Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), se caracterize primordialmente como um espaço para que a Universidade cumpra sua função em relação às questões dos direitos humanos e da cidadania, fartamente apregoados e exigidos por lei, através de ações de extensão universitária, ele também atua nas áreas do ensino e da pesquisa. Não é por acaso que o mesmo surgiu e se desenvolveu a partir do envolvimento de professores e professoras do Departamento de

Didática. Sua origem está estreitamente ligada a uma Jornada Pedagógica promovida em 1996, que teve como tema central a educação para a paz.

Toda ação de extensão universitária se desenvolve em um contexto (espaço/lugar) determinado e visa atender a demandas pré-existentes. Só tem significado e importância se tiver objetivos claros, atender a um público alvo, gerar produtos e, sobretudo, possuir relevância social. Através desse conjunto de quesitos necessários para que um projeto de trabalho se caracterize como de extensão universitária é que ocorre o estreitamento das relações Universidade/sociedade.

Nesta perspectiva podemos afirmar que os conceitos de Educação, Direitos Humanos, Exclusão Social e Gênero, se entrelaçam em toda pesquisa/ação que tenha como universo parcelas da sociedade consideradas como minorias sociais. Minorias sociais por viverem à margem da sociedade em termos de direitos individuais e coletivos.

Para empreendermos a reflexão proposta sobre os conceitos citados, é preciso considerar que os Planos Nacional e Estadual de Direitos Humanos bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos conclamam os centros de pesquisa e as instituições educacionais a desenvolverem ações voltadas para a educação em direitos humanos e para a cidadania e que, no Brasil, uma parcela significativa da população, exatamente por estar à margem da sociedade, têm seus direitos negados e violados cotidianamente. Sendo assim, cabe à Universidade, enquanto centro produtor de conhecimento pensar e desenvolver práticas educativas que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) trabalha com esse objetivo.

1 NUDHUC – NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DE MARÍLIA: DA PESQUISA À AÇÃO

Fundado em 1996, o NUDHUC desenvolve um trabalho de extensão universitária que tem como preocupação central a defesa e a promoção dos direitos humanos e da cidadania. Sua composição é plural pois reúne setores organizados da sociedade e pesquisadores/as da Universidade. Entre suas principais ações destacam-se: trabalho sistemático de educação continuada que elege como público alvo professores/as e alunos/as de todos os níveis

de ensino; elaboração e aplicação de metodologias e de materiais didáticos voltados para a educação popular; oferecimento constante de oficinas, cursos, jornadas e seminários a públicos variados e, preferencialmente, às minorias sociais; posicionamento, firme e consistente, frente às violações de direitos e à conquista de condições de vida que garantam o sentido de humanidade de nossa espécie. Dessa forma, a Universidade ao fazer uso do arcabouço teórico para atender a uma demanda social latente, demonstra a toda a sociedade a relevância social das pesquisas por ela produzidas e, concomitantemente, ao confrontá-las com a realidade pode revê-las e/ou reafirmá-las. Trata-se, portanto, de um trabalho de mão dupla entre teoria e prática e que, neste caso em particular, é intermediado por ações de ensino em sentido amplo.

Na VI Jornada Pedagógica da UNESP/ Marília – *Educação Pela Paz* –, ocorrida em 1996, que contou com a participação do Prêmio Nobel da Paz Adolfo Perez Esquivel, já se colocava a necessidade de discutir os problemas sociais brasileiros relacionados à efetivação dos direitos humanos e ao resgate da cidadania. Após esse encontro, alguns professores (as), alunos(as) e membros da comunidade local permaneceram motivados com a perspectiva de se constituir uma instância que aglutinasse as suas preocupações e ajudasse a construir soluções para a superação dos problemas de violação de direitos ocorridos na comunidade local e regional.

A idéia que foi aos poucos tomando corpo era a de constituição de um Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania que só se efetivaria com a participação da sociedade civil organizada. Neste sentido, em 1997 foi formado o Núcleo agregando professores (as) e alunos(as) do Ensino Superior, profissionais liberais (advogados, assistentes sociais), líderes comunitários, representantes de órgãos públicos e privados e por outras pessoas interessadas.

O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília elegeu como principais objetivos: *zelar* pelas garantias dos Direitos Humanos e da Cidadania, *denunciando e repudiando*, por todos os meios permitidos por lei, todo e qualquer desrespeito ao conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos; *opinar* e, quando solicitado, *orientar* as ações dos Poderes Públicos ou entidades privadas que envolvam questões ligadas aos direitos da cidadania, em sentido amplo; *acionar* os Poderes Públicos no sentido de *garantir o exercício pleno e livre* dos Direitos Humanos e Cidadania, quando tomar conhecimento de alguma violação por parte dos agentes públicos;

promover, de todas as formas, a defesa dos Direitos Humanos, da cidadania, da participação popular e democrática, do Estado de Direito e das Instituições Democráticas.

Para atingir tais objetivos, os trabalhos concretizados pelo Núcleo têm se pautado no desenvolvimento de pesquisa-ação, através de um exercício constante de unir a teoria à prática. No entanto, essa estratégia não tem impedido ações urgentes quando o cotidiano exige uma postura rápida e eficiente.

Essa perspectiva de união entre teoria e prática é que emprestou ao Núcleo sua maior virtude, pois conjuga as experiências de formulação de pesquisas e produção de análises presentes nas Instituições de Ensino Superior, com a vivência que a população tem no seu cotidiano ao enfrentar seus próprios problemas e conhecê-los com muita propriedade. O Núcleo se constituiu reunindo as qualidades do trabalho teórico de pesquisa, utilizando-se de todo o potencial da Universidade, e da capacidade de intervir diretamente sobre a realidade social que as entidades civis e os grupos sociais possuem.

Os membros do NUDHUC reúnem-se periodicamente para discutir as questões referentes à consecução dos seus objetivos; organizar e promover eventos variados que tenham por objetivo o tema dos Direitos Humanos e da Cidadania; estimular a educação para o desenvolvimento dos referenciais de cidadania no âmbito das comunidades que compõem o município; propor, através dos mecanismos legais, ações públicas e políticas aos poderes constituídos, visando a apreciação das necessidades da comunidade local e regional.

Desde a primeira manifestação pública contra o fechamento de uma escola estadual em Marília (SP), passando pela organização de vários debates e palestras sobre diferentes temas e dos Seminários *Direitos Humanos no Século XXI*; do desenvolvimento de projetos de extensão (de pesquisa) nas áreas de educação e segurança pública, dos cursos sobre Direitos Humanos e Cidadania para professores(as), diretores(as) e supervisores(as) de escolas, já se passaram diversas fases. Entre os eventos realizados pelo Núcleo que envolveu um número significativo de pessoas (4.000), está a coordenação da elaboração do **Programa Municipal de Direitos Humanos – Marília – PMDH**, colocando a cidade de Marília entre as primeiras do Brasil a possuir um instrumento legal de efetivação dos Direitos Humanos.

A elaboração do Programa Municipal teve como perspectiva reunir representantes dos poderes públicos em nível municipal, estadual e federal, bem como a Câmara Municipal, além é claro dos representantes das inúmeras Instituições; Ordem dos Advogados do Brasil, Promotorias, Conselhos de Defesa de Direitos e Profissionais, Sindicatos, Associações de Moradores, entre outras organizações da sociedade civil, que juntos realizaram discussões para apresentarem proposições e ações que espelhassem os anseios da população.

Atualmente, temos priorizado a tarefa de implementação do referido Programa através de diversas ações, dentre elas, mesas redondas, atos públicos, publicação de textos informativos a respeito de Direitos Humanos e Cidadania e participação em debates junto à mídia local; diálogo profícuo com a Câmara Municipal, com Conselhos de Direitos, Secretarias Municipais e com a comunidade em geral. Temos como propósito, nesta nova década, a realização de cursos de Multiplicadores da Cidadania para lideranças comunitárias, membros de Conselhos de Defesa de Direitos, diretores sindicais, alunos(as), professores(as) e demais interessados.

O conjunto das ações mencionadas e desenvolvidas pelo Núcleo estão articuladas e sistematizadas através do desenvolvimento de Projetos de Extensão Universitária e de pesquisas desenvolvidos por docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências que, em última instância, coordenam os trabalhos.

O desenrolar das atividades mencionadas anteriormente, embora tenha objetivos claramente definidos, não raras vezes nos coloca diante das “artimanhas da inclusão social” (SAWIA, 2001). É sobre a ambigüidade dos conceitos de Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social nas sociedades capitalistas, embora democráticas, que passaremos a discutir.

2 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL: CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Vivemos sob a égide de direitos plenamente contemplados em documentos oficiais (Constituições, Tratados, Acordos, etc), no entanto, é possível verificar que, cotidianamente, há nas sociedades democráticas a contradição de estarem organizadas através de normas constitucionais que contemplam os direitos humanos, mas que, não conseguem suplantar a desigualdade e o aviltamento de direitos fundamentais. Nesse contexto, temos

a exclusão de grupos sociais, considerados *vulneráveis*. Esse paradoxo entre o que está prescrito e o que realmente ocorre revela a ambigüidade do conceito de direitos humanos desde a sua origem.

Conforme se lê em Teles (2007)¹, a idéia de Direitos Humanos nasce com a promulgação das declarações de direitos no final do Século XVIII, como a Declaração Americana da Virgínia, de 1776, e a Declaração Francesa, de 1789, que atribuíram um sentido inovador à condição humana da pessoa.

Neste momento da história da humanidade o grupo social que até então era explorado e dominado, passa a ser o grupo revolucionário que transforma estruturalmente a sociedade e a forma de organização social até então existente. A burguesia assume o poder, reivindica e garante direitos para uma parte da população.

Embora não se possa negar a importância da Revolução Francesa no contexto das reflexões acerca dos direitos humanos, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que tais direitos eram para alguns. Há uma mudança do cenário e dos atores, mas a essência da trama permanece: continua a existir uma classe social que subjuga a outra. Neste momento, temos o descompasso no que diz respeito à universalização de direitos e que continua até a atualidade, há o avanço do modo de produção capitalista, a exploração através do trabalho e, ao mesmo tempo, são universalizadas as necessidades de consumo.

Em meados do século XX, retoma-se a idéia de direitos humanos, em decorrência do holocausto, ao fim da II Guerra Mundial. Assim, em 1948, é aprovada, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, proclamando direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para todas as pessoas.

Nas Declarações de Direitos e Deveres do Homem, americana e francesa, são valorizados os princípios de liberdade, igualdade e propriedade como direitos essenciais da pessoa. Elas contemplam também direitos fundamentais, necessários para o desenvolvimento físico, intelectual, social e econômico de qualquer ser humano, independentemente de raça/etnia, sexo, religião e credo político. Entretanto, Teles (2007) alerta para o fato de que no

¹Ver também em Dornelles (1993), dentre outros autores/as.

documento redigido no processo revolucionário francês, o lema “igualdade, liberdade e fraternidade” não foi garantido integralmente.

Temos, então, a continuidade das injustiças sociais e a prevalência da idéia de uma cidadania abstrata e restrita, sem vínculo com a comunidade política, social e econômica; o cidadão era o homem branco, proprietário, o burguês. Neste momento, comprovando a desigualdade que ainda teve continuidade, a igualdade entre os sexos foi desconsiderada bem como a escravidão negra, uma realidade aviltante na época, que nem sequer foi tratada.

Uma demonstração de que as necessidades específicas das mulheres não foi considerada, foi a mobilização liderada por Olympe de Gouges, revolucionária francesa, que articulada com muitas mulheres, argumentava que se aquela Declaração não afirmasse claramente as necessidades das mulheres, como a proteção à maternidade e a salários iguais aos dos homens pelo mesmo trabalho, não mudaria as injustiças às quais as mulheres estavam submetidas. Não sendo ouvida, escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã e, por isso, foi condenada à morte na guilhotina.

São formuladas, assim, sistematicamente, as primeiras justificações dos direitos das mulheres no século XIX que, conforme Nye (1995, p. 15), “[...] foram tomadas de empréstimo à teoria liberal e democrática. A panacéia democrática do voto era o foco da luta feminista.” Além do mais, é preciso considerar o que fora afirmado anteriormente, as questões específicas das mulheres não se constituíam em preocupação para Locke, Rousseau e os utilitaristas. Como ressalta a autora, eles “[...] haviam modelado um mundo no qual os homens podiam ser livres e iguais, uma sociedade civil na qual os homens determinariam os seus próprios destinos.”

Diante das injustiças sociais e do aviltamento aos direitos de todos/as, no século XX, vários movimentos inspiraram-se nos princípios dos direitos humanos para propor que a igualdade de direitos não ficasse garantida apenas no plano formal. Assim, chegamos a outro momento histórico importante para o aprofundamento e ampliação da idéia de direitos com as revoluções socialistas, os direitos de igualdade econômica, social e cultural. Assim, a Constituição do México, de 1917, contemplou avançadas reformas sociais visando uma sociedade igualitária, concebeu os direitos trabalhistas como direitos humanos criando, assim, os pressupostos para a formação do Estado

Social de Direito. Foi a primeira Constituição a implementar a reforma agrária na América Latina (TELES, 2007).

Resultante da Revolução Soviética, de 1917, teremos a Declaração de Direitos para o Povo Trabalhador e Explorado, promulgada em 1918, que contemplou: a socialização da terra, controle dos meios de produção e dos transportes pelos trabalhadores, controle estatal dos bancos, direito ao trabalho para todos os cidadãos em cidadãs, conforme aponta a autora. A respeito da problemática feminina no período, Nye (ano, p. 15) afirma que os socialistas acusavam o capitalismo “ [...] de nada ter feito para mudar a degradação econômica e social das mulheres, e a família burguesa, que oferecia apenas servidão doméstica”. A autora ainda aponta que com estes pressupostos “a análise marxista das relações econômicas e de classe tornou-se a preocupação de um feminismo mais radical.”

Em 1919, de acordo com Teles (2007), instituiu-se a 1ª República Alemã de Weimar sendo elaborada uma Constituição que foi um marco importante para os direitos humanos, inspirada na Constituição mexicana. Conforme a autora aponta, este foi o primeiro documento constitucional a reconhecer a igualdade de direitos entre mulheres e homens na sociedade conjugal, equiparou os direitos de filhos ilegítimos e legítimos, definiu em oito horas a jornada diária de trabalho, garantiu o direito do voto feminino, garantiu a educação pública, garantiu os direitos trabalhistas. Outra grande contribuição foi estabelecer distinções entre diferenças e desigualdades, apontando que estas não devem ser vistas como *naturais* pois são fruto de injustiças sociais, de condições de inferioridade às quais alguns grupos e classes sociais são submetidos decorrentes das ações e de interesses de outros grupos sociais.

O relato histórico do conjunto de documentos e fatos citados anteriormente, não pode desprezar que a cada “conquista” de um grupo sobre outro, alguém teve que sucumbir. É preciso desvendar o que está além das aparências nestes processos que, paulatinamente, garantem direitos, contudo, tais garantias são do ponto de vista formal e não real e visam a expansão e metamorfoses do modo de produção capitalista. Os direitos chamados humanos, em tempos de neoliberalismo, têm-se resumido ao direito de **ter**, ao direito de **ser consumidor** e não ao direito de **ser um/a humano/a** em igualdade de condições, em ser **sujeito de direitos**.

Como exemplo, podemos citar a entrada da mulher no mercado de trabalho: foi uma conquista dos movimentos feministas ou uma necessidade do capitalismo? Sem dúvida, a luta das feministas pela emancipação das mulheres também através do trabalho como componente importante da cidadania, não amenizou para as mulheres pobres, que sempre trabalharam na história da humanidade, a exploração capitalista. A organização de trabalhadores/as em cooperativas: conquista ou novas formas de exploração e manutenção do trabalho? Sobreviveriam as cooperativas se não houvesse um mercado consumidor? A democratização do acesso à escola formal para as camadas populares: conquista ou necessidade de mão de obra melhor preparada para o mundo capitalista? Estes questionamentos vêm ao encontro da afirmação de que, conforme Nogueira (2004, p. 86), “[...] o sistema social, tanto em sua esfera produtiva quanto na reprodutiva, não prescinde da exploração das mulheres pertencentes às classes subalternizadas[...]”, além do mais, por ser “alvo de subordinação social, [...] acaba por facilitar o seu aproveitamento enquanto força de trabalho sub-remunerada pelo setor produtivo industrial”.

Pelos exemplos mencionados que poderiam ser multiplicados verificamos que há sempre um paradoxo quando falamos em direitos humanos. Mesmo considerando que tivemos a existência concreta de sociedades não capitalistas como o mundo socialista, também nesses contextos não há como negar a existência de interesses antagônicos dentro de uma mesma sociedade e a manipulação declarada de quem detém o poder dos direitos e necessidades básicas. Enfim, podemos sugerir que quem define quais são os direitos fundamentais dos humanos são os grupos que “governam”, independentemente da forma de governo. E deste modo, vemos necessidades que antes eram secundárias se transformarem em primárias, isto porque o sistema é eficiente em promovê-las num primeiro momento, e em seguida, trabalhar para legislar a favor da sua garantia. Vale considerar que, no plano legal, muitos direitos só foram garantidos devido ao papel importante dos movimentos sociais, dentre eles o feminista, pela mobilização da sociedade civil.

Assim, no país, a igualdade formal das mulheres em relação aos homens foi assegurada na Constituição da República Federativa de 1988 e o racismo passou a ser considerado crime. Contudo, nossa herança histórica cultural faz com que prevaleça no imaginário coletivo conceitos que foram

historicamente construídos em relação a esses e a outros grupos sociais e, dessa forma, perpetuamos as desigualdades em nome do respeito às diferenças.

Ser diferente não poderia ser considerado ser desigual. Entretanto, consegue-se metamorfosear um conjunto de preceitos legais e jurídicos na área dos direitos humanos que ao invés de incluir, exclui. Ou, na melhor das hipóteses, exclui para incluir. Necessidades do sistema mas também atendendo a demandas dos movimentos sociais.

No campo específico da educação, na perspectiva dos direitos humanos, constatamos que, apesar da tentativa de garantia desse direito constitucional para todos e todas, ainda há diferenças de gênero e as mesmas são reforçadas, justificadas e naturalizadas na socialização de meninas e meninos. Tais diferenças são constatadas quando analisamos os dados, conforme faremos a seguir.

As análises apontam para a constituição de uma estrutura piramidal no Brasil, com uma imensa base formada pelos 83 % que não havia superado o nível de ensino primário, 11 % que tinham alcançado o nível médio e os 5 % com nível de Ensino Superior, conforme apontam Noé e Balsiano (2008).

Afirmam ainda que no que se refere ao analfabetismo no Brasil, nas últimas décadas, houve o encolhimento, provavelmente, pelo maior investimento na educação a partir do momento em que, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a educação se constituiu num direito. Esse processo ocorre principalmente entre as pessoas mais jovens, as mulheres jovens reduziram mais que os homens jovens seu analfabetismo, entretanto, um fato merece atenção. Algumas pesquisas têm mostrado que mulheres mais velhas apresentam situação mais desfavorável quanto ao analfabetismo que a dos homens mais velhos, isto pode ser uma constatação das marcas da desigualdade de gênero no que se refere à educação no passado. Em nossas investigações, constatamos pelos depoimentos de mulheres idosas que não tiveram acesso à educação porque seus pais acreditavam que mulheres não precisavam de estudar. Tal fato decorre de que os papéis atribuídos às mulheres deveriam ser encenados no espaço doméstico e eram vistos como naturais.

Os autores ainda nos mostram, referindo-se à Educação Superior, que na década de 1990, houve número de matrículas femininas superior às

masculinas (52 %). Apesar de ser um avanço, ainda é possível constatar o que aponta Blay (2004), que ainda se constata segmentação por sexo na escolha profissional. No magistério, constata-se a preponderância masculina no nível superior e feminina na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Analisando as diferenças salariais por nível educacional e gênero, nota-se a presença de discriminação por gênero e raça/etnia, comprovando que os princípios de remuneração não são realmente universalistas; são as mulheres negras as mais mal remuneradas no mercado de trabalho. Observa-se, também, que quanto mais alta é a escolaridade, maior é a renda das mulheres, entretanto, elas necessitam de mais anos de estudos que os homens sendo que eles sempre alcançam faixas salariais mais elevadas.

Conforme já apontamos, estas são demonstrações de que diferenças e desigualdades são instituídas e nomeadas no interior das redes de poder, tendo como marcadores sociais a classe, o gênero, a sexualidade, a etnia, dentre outros.

Estes exemplos nos mostram que ainda prevalece o que Scott (1995) aponta, dizendo que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária entre o masculino e feminino. Segundo a autora, na análise das sociedades sempre se concebem Homem e Mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma ótica de dominação e submissão, negando todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas. A autora ainda ressalta que as lutas iniciais dos movimentos feministas ocorreram pela igualdade entre os sexos. Num segundo momento, pela valorização positiva da diferença entre homens e mulheres, apontando que a diferença está sempre implicada em relações de poder e que ela só é negativa quando englobar a desigualdade.

Há que se apontar também as diferenças entre as mulheres, a maneira como se entrelaçaram as diferentes formas de opressão. As diferentes estruturas (de classe, etnia, gênero, sexualidade) não podem ser tratadas como variáveis independentes pois a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra, é constituída pela outra e constituinte da outra.

Conforme Saffioti (2004, p. 54), em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, são considerados/as *diferentes* pessoas que não compartilham de tais atributos. A autora ainda afirma que, nesta perspectiva, “[...] do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a

sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado.”

Assim, como se lê em Noé e Balsiano (2008), o sexismo e o racismo, nas sociedades patriarcais, têm como consequência que mulheres e negros obtenham retornos menores a seus investimentos educacionais, em termos de remuneração, que os homens brancos. Os estudos sobre as consequências da conjunção das variáveis de gênero e de raça demonstram a condição particular ocupada pela mulher negra no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. A conjugação destas variáveis reserva a este grupo social os menores rendimentos e baixo retorno ao investimento em educação.

As desigualdades por gênero que são reforçadas e construídas no decorrer do processo de socialização das meninas, fizeram com que a estrutura de emprego feminina se caracterizasse por uma maior concentração de mulheres, seja em alguns poucos setores econômicos, atividades sociais e prestação de serviços, seja em ocupações específicas (secretárias, datilógrafas, telefonistas, professoras, enfermeiras e empregadas domésticas), conforme constatou Blay (2004).

Todas as questões apontadas, nos levam a questionar, corroborando com Noé e Balsiano (2008), se a educação hoje estaria sensível à necessidade de trabalhar na perspectiva da igualdade de gênero ou continua mantendo os discursos dicotômicos de um masculino/feminino construídos preconceituosamente contribuindo para a continuidade da desigualdade. O que as pesquisas têm revelado e que temos constatado nas escolas públicas, em grande parte delas *gênero* permanece invisível aos olhos das(os) educadoras(es), entretanto, está presente no cotidiano sendo reforçado diariamente, nas relações sociais e no currículo, na perspectiva dos valores patriarcais.

Não se pode esquecer que a escola que foi construída pela sociedade moderna ocidental começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes e também se fez diferente para ricos e pobres, separou meninas de meninos. E, também, que produz diferenças, distinções e desigualdades registrando na prática escolar e nas relações sociais, *os modos, as maneiras de agir e pensar, onde atuar*, geralmente seguindo a visão de que o espaço público é o apropriado para os homens e o mundo privado para as mulheres, que são internalizados e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de

seu corpo e de sua mente, constituindo sua identidade, desconsiderando as mudanças que já estão em curso na sociedade como um todo (BRABO, 2009). Assim, a escola continua reafirmando a estrutura patriarcal de sociedade.

Conforme já apontamos em outro momento à luz da literatura a respeito de gênero na educação, as práticas pedagógicas e as relações sociais que ocorrem no espaço escolar, são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças. O processo de constituição da identidade dos sujeitos é continuado e frequentemente sutil o que nos leva a constatar, com Moreno (1999), que na escola, a mulher não tem história, os heróis são homens, a matemática é coisa de homem. Assim, a discriminação é construída e reforçada também por meio dos conteúdos do ensino, apesar de gênero estar presente nas políticas educacionais atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações elaboradas no decorrer deste texto nos permitem afirmar que a sociedade capitalista provoca a exclusão social, colocando legiões de pessoas à margem do sistema, dos direitos. Ao ter uma parcela da sociedade vivendo à margem, o poder estabelecido traz para si a responsabilidade por esses grupos sociais e assume perante a sociedade como um todo um ar aparente de democracia ao se arvorar de garantidor de direitos. Contudo, conclama a sociedade como um todo a se responsabilizar por grupos socialmente desvalidos. Ao garantir, na forma da lei, os direitos humanos de crianças, adolescentes e idosos/as, responsabilizando também a família e a sociedade como um todo, o Estado liberal, ao mesmo tempo, tenta se isentar de responsabilidades.

Verificamos que a família, enquanto instituição responsável pela socialização primária das crianças, tem mostrado sua capacidade de reorganizar-se frente às mudanças impostas pelo mundo externo. Dados de pesquisa revelam que a família é uma instituição que está em constante movimento e sujeita a determinações econômicas que forcem reorganizações, que criam novos arranjos familiares e, conseqüentemente, novas formas de relacionamento com parentes com o objetivo de dar respostas possíveis frente às necessidades e mudanças causadas pelo avanço do capitalismo. Contraditoriamente, é possível verificar que permanecem no imaginário

coletivo e nas representações sociais elementos pertencentes ao modelo ideal de família conjugal cujas origens remontam ao tipo patriarcal. Excetuando-se os modelos matrifocais de arranjos familiares, encontramos nas demais formas um discurso revelador da permanência de elementos simbólicos que, durante séculos, determinaram as relações de gênero na sociedade brasileira. Exemplo disso, é a situação das famílias contemporâneas da classe média que, embora demonstrem transformações nas relações familiares, em nível de representação social, continuam atribuindo ao homem/pai um poder superior ao da mulher/mãe. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que, independentemente da forma de organização familiar, a responsabilidade maior pela educação dos filhos (meninos e meninas) é atribuída à mulher, seja ela mãe, tia, avó, madrinha ou vizinha. Sendo assim, há que se considerar que ela também tem contribuído para a perpetuação de relações desiguais entre os sexos. Deve-se registrar, contudo, que na sociedade contemporânea, nos arranjos familiares em que permanece a figura do homem/pai, ele sente-se mais livre para expressar sua afetividade em relação aos filhos. Tal postura deve-se ao trabalho que as mulheres vêm desempenhando no processo de educação e socialização das crianças no qual, muitas vezes, as regras e punições ao desrespeito das mesmas são negociadas entre mãe- filho (a).

A lentidão no processo de mudanças das representações sociais sobre os papéis atribuídos a homens e mulheres deve-se ao fato de que os mesmos foram construídos historicamente e estão interiorizados no imaginário coletivo. Mudanças de mentalidades que se traduzem em mudar atitudes, comportamentos e concepções de mundo só podem ocorrer no tempo da longa duração e os efeitos de tais transformações não são facilmente perceptíveis no tempo imediato. Soma-se a isto o fato de que as contradições inerentes ao avanço do modo de produção capitalista tem contribuído para que a burguesia, representada pelo Estado, pelos meios de comunicação de massa e pela instituição escolar divulgue um modelo de família “pensada” que, de certa forma, encontra eco na imaginário coletivo pois, neste modelo há elementos da forma ideal de família conjugal.

Para finalizar, resta-nos afirmar que no campo da garantia de direitos há sempre a contradição entre o ideal e o real. Nem sempre o ideal corresponde aos elementos que estão presentes no imaginário coletivo e que pertencem ao campo da longa duração para se transformarem. Papéis socialmente atribuídos

a determinados grupos são perpetuados ao longo do tempo, mesmo que em novas roupagens. Exemplo disso é a garantia de creches para crianças a partir do quarto mês de idade. Um direito, conquistado a duras penas pelas mulheres trabalhadoras; para o modo de produção capitalista, uma forma de liberar mais mulheres (o exército de reserva) para o mercado de trabalho, não para o trabalho emancipador mas para o trabalho cada vez mais explorador.

Como pretendíamos demonstrar, atualmente, através do discurso dos direitos humanos e da democracia, países são atacados, milhares de pessoas vitimizadas e mortas. Além do que, no nosso país, muitos encontram-se aliados dos *direitos* elementares, embora garantidos constitucionalmente. Diante das questões aqui brevemente apontadas, reafirmamos a necessidade de trabalharmos com o objetivo da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino, contudo, sem esquecer da formação da consciência crítico-reflexiva que inclui também a possibilidade de avaliação de coerência ou não entre discursos (que podem se dar afirmando os direitos humanos) em relação às práticas (que podem ocorrer negando-os).

REFERÊNCIAS

- BLAY, Eva Alteman. Gênero na universidade. *Educação em Revista*, Marília, v. 1, n. 3, p. 73-78. 2002.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Direitos humanos: diversidades e grupos sociais vulneráveis. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman, RIBEIRO, Ricardo. (org.) *A hora dos direitos humanos na educação*. São Carlos: RiMa, 2009. pp.6-14
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- NYE, Andrea. *Teoria Feminista e as Filosofias do Homem*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.
- NOÉ, Alberto; BALSSIANO, Ana Luisa. A educação e as desigualdades sociais no Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=242>. Acesso em: 11/09. 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SAFFIOTI, HELEIETH Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAWIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *O que são direitos humanos das mulheres*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SOBRE OS AUTORES

AIDA MARIA MONTEIRO SILVA

Doutora em Educação e Especialista em Direitos Humanos, Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Investigação sobre Direitos Humanos no Brasil do Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca/Espanha e Membro atual do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Exerceu o cargo de secretária executiva da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e de coordenadora do CNEDH.

ALMERINDO JANELA AFONSO

É Sociólogo, Doutor em Educação (na área de conhecimento de Sociologia da Educação) e Professor da Universidade do Minho, desde 1985. Tem investigado e lecionado nas áreas da Sociologia da Educação, Políticas Educativas, Políticas Sociais, Sociologia do currículo e da Avaliação, e Avaliação de Políticas de Educação e Formação. É Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e membro de várias organizações científicas internacionais, como a American Educational Research Association, a International Sociological Association e a European Evaluation Society. Tem vários livros publicados e dezenas de artigos em revistas nacionais e estrangeiras, tendo recebido o prémio “Rui Grácio”, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, para a melhor obra publicada no campo da educação, em Portugal, em 1998. Entre muitos outros, é autor do livro *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação* (S. Paulo: Cortez editora, 2009, 4ª ed.).

ANA LUCIA DE MELLO

Doutora em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental e Médio e educadora ambiental. Coordenadora da área de Ciências Naturais e de Educação Ambiental junto ao Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada, da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão. Atua na elaboração e

realização de oficinas, vivências, palestras e cursos em empresas, além daqueles destinados ao aprimoramento da prática pedagógica de educadores e de profissionais da área da saúde, abordando temas relacionados à educação, meio ambiente, protagonismo juvenil e participação.

CRISTIANE GONÇALVES DA SILVA

Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) / campus Baixada Santista, doutora em Psicologia Social pela USP, mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP, graduada em Ciências Sociais pela USP. É pesquisadora do Núcleo de Estudos para Prevenção da Aids/USP (NEPAIDS) com atuação em investigações no campo da saúde coletiva e do Núcleo de Estudos Heleieth Saffioti: relações de gênero, movimentos sociais e sexualidades da UNIFESP Baixada Santista.

EDSON TELES

Professor de Filosofia Política na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor pela Universidade de São Paulo (USP), é professor de Filosofia Política na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Organizou, com Vladimir Safatle, o livro “O que resta da ditadura: a exceção brasileira” (São Paulo: Boitempo, 2010) e, com Cecília MacDowell Santos e Janaína de Almeida Teles, o livro “Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil” (São Paulo: Hucitec, 2009). Email: edsonteles@gmail.com.

ELIANE TIGRE GUIMARÃES SANT’ANNA

Possui graduação em Ciências - Licenciatura Plena com Habilitação em Biologia pela Universidade Ibirapuera - UNIB (1988), Mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Escola Paulista de Medicina - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (1997) e Doutorado em Fisiopatologia Experimental pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - FMUSP (2003). Atualmente exerce o cargo de bióloga pelo LIM-05 do HC-FMUSP, cujas atividades são: desenvolvimento de projetos de pesquisa; execução dos experimentos relativos às pesquisas; orientação de estagiários, alunos de iniciação científica e pós graduandos, atua principalmente nos seguintes temas: meio ambiente, poluição atmosférica, mutagênese e bioindicadores vegetais, tendo também experiência na área de fisiopatologia do sistema respiratório e defesa pulmonar.

JOANA D’ARC TEIXEIRA

É graduada em Pedagogia - Unesp (2007), Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (2009) e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Unesp/Marília. É também pesquisadora do Observatório de Segurança Pública – Boas práticas no Estado de São Paulo. Atua

como pesquisadora e tem artigos publicados nas seguintes temáticas de pesquisa: Medidas socioeducativas, jovens em conflito com a lei e Educação.

LUIZ ALBERTO AMADOR PEREIRA

Médico formado pela Faculdade de Ciências Médicas de Santos em 1982. Residência Médica em Medicina Geral e Comunitária no hospital de Coria -SP (1983-1985). Concluiu o Doutorado em Medicina pela Universidade de São Paulo em 1999. Médico Sanitarista, Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, comissionado no Hospital das Clínicas, Universidade de São Paulo, Laboratório de Poluição Atmosférica Experimental (LIM-05). Professor Doutor Assistente do Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Epidemiologia Ambiental do LIM-05, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. orientador mestrado e doutorado, tem como linhas de pesquisa a Epidemiologia Ambiental, Educação Ambiental e Bioindicadores de Exposição.

MARIA CECÍLIA FOCESI PELICIONI

Assistente social. Especialista em Educação em Saúde Pública e em Educação Ambiental, Mestre, Doutora e Livre-Docente em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo-FSP/USP. Docente, Orientadora de Mestrado e Doutorado e Professora Associada do Departamento de Prática de Saúde Pública da FSP/USP. Pesquisadora da linha de pesquisa Promoção da Saúde e Meio Ambiente. Coordenadora dos Cursos de Especialização em Educação e Promoção da Saúde e de Educação Ambiental da FSP/USP.

MARTHA DOS REIS

Doutora em História, docente e pesquisadora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP/Marília. Foi membro do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília por quinze anos onde desenvolveu vários Projetos de Extensão Universitária, coordenou eventos, realizou pesquisas e publicou textos na área. Atualmente se preocupa com a questão dos Direitos Humanos em termos conceituais e históricos.

MAURICIO BORGES SAMPAIO CUNHA

Psicólogo, consultor em gestão de pessoas e educador ambiental. Desenvolve projetos socioambientais e de promoção da saúde, com ênfase em metodologia participativa e protagonismo juvenil, em empresas e em espaços de educação não-formal, em comunidades urbanas e rurais.

PATRÍCIA JUNQUEIRA GRANDINO

Professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Atuando principalmente nos seguintes temas: Juventude, Formação de Professores e Educadores, Psicanálise e Educação. Psicóloga, com doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado pela Universidade Huelva e aperfeiçoamento em Pós Graduação em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo.

SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES

Membro e Coordenador Executivo do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE); docente da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara, do Departamento de Ciências da Educação. Possui graduação com Licenciatura em Ciências, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP de São Paulo. É autor e co-organizador dos livros *Educações na contemporaneidade: reflexões e pesquisa* (São Carlos: Pedro & João, 2011) e *A Hora dos Direitos Humanos na Educação* (São Carlos: Rima, 2010).

SOLON EDUARDO ANNES VIOLA

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Professor de Sociologia da Educação nos cursos de Sociologia e Pedagogia da Unisinos, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unisinos, membro da Rede Brasileira de Educação em direitos Humanos e Coordenador do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Autor de inúmeras obras, dentre outras: *Direitos humanos e democracia no Brasil* (São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, 2008) e organizador, em parceria com Marina Z. Albuquerque, do livro *Fundamentos para educação em direitos humanos* (São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011).

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) com Pós-Doutorado em Educação pelas Universidades do Minho, Portugal (2007) e Universidade de Valência, Espanha (2012), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (1997). Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar- Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus de Marília, membro e Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, membro do Comitê Gestor do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP e do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Autora dos livros: *Cidadania da Mulher Professora* (São Paulo: Icone, 2005) e *Gênero e Poder Local* (São Paulo: Icone, 2008).

THIAGO VIEIRA PIRES

Acadêmico concluinte do curso de Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, bolsista de Iniciação científica na área de Educação e Direitos Humanos. É co-autor de vários capítulos de livros, dentre eles: VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Clarananda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos Humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes Viola; ALBUQUERQUE, Marina Z. (org.) Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011 e VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. Nilce Azevedo Cardoso: lembrar é preciso. In: RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Comissão De Cidadania E Direitos Humanos. Relatório azul: 2011. Porto Alegre: [s.N.], 2011.

ULISSES F. ARAÚJO

Professor Titular da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste). Livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005), Pós-doutor pelas Universidades de Barcelona, Espanha (2004) e Stanford, EUA (2008), Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1998), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993), e Pedagogo pela Universidade Católica de Goiás (1988). Desde 2003 é consultor do Ministério da Educação para o Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, tendo a educação em direitos humanos como um de seus eixos de organização curricular.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Lilian Demori Barbosa
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Produção gráfica	Giancarlo Malheiro Silva

2012

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
(14) 3402-1333

Educação, direitos humanos e exclusão social

A coletânea de textos Educação, direitos humanos e exclusão social, foi idealizada para atender a um dos objetivos do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP (OEDH), contribuir teoricamente para o trabalho voltado ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito da Universidade. O tema em pauta representa um dos desafios para a democracia nas sociedades contemporâneas demandando estudos e debates visto que a desigualdade e a exclusão não têm sido superadas, apesar dos Tratados internacionais e da legislação dos países contemplarem o ideário de direitos.

ISBN 978-85-7983-257-4



9 78 85 79 83 25 74