

# Educação em Direitos Humanos: paz, democracia e justiça social

Elione Maria Nogueira Diógenes  
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo  
(Organizadoras)



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

Educação em  
**Direitos**  
Humanos

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES  
TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO  
ORGANIZADORAS

# Educação em Direitos Humanos: paz, democracia e justiça social

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2018



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC**  
**UNESP - campus de Marília**

*Diretor*

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

*Vice-Diretor*

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

- 
- E24 Educação em direitos humanos : paz, democracia e justiça social / Elione Maria Nogueira Diógenes, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, organizadores. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2018.  
329 p. : il.  
Textos em português e textos em espanhol.  
Apoio: FAPESP  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7249-016-0 (Impresso)  
ISBN 978-85-7249-015-3 (Digital)  
DOI <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3>  
1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Democracia. 4. Justiça social. 5. Paz. I. Diógenes, Elione Maria Nogueira. II. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.
- 

CDD 323.4

*Copyright © 2018, Faculdade de Filosofia e Ciências*

Processo FAPESP Nº 2017/21856-1. Declare-se que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP  
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| <i>Aida Maria Monteiro Silva</i> . . . . . | 07 |
|--------------------------------------------|----|

### APRESENTAÇÃO

*O Caminho é o Caminhar...*

*Elione Maria Nogueira Diógenes;*

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| <i>Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i> . . . . . | 13 |
|--------------------------------------------------------|----|

### EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INQUIETAÇÕES

*Elione Maria Nogueira Diógenes;*

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| <i>Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i> . . . . . | 17 |
|--------------------------------------------------------|----|

### AVANÇOS E RETROCESSOS DA LUTA CONTRA O TRABALHO ESCRAVO

CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| <i>Rafael Stefanini Gil; Ana Yara Paulino</i> . . . . . | 27 |
|---------------------------------------------------------|----|

### DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Marcos Antonio Batista da Silva; Cleomar Azevedo</i> . . . . . | 51 |
|-------------------------------------------------------------------|----|

### DIREITOS HUMANOS E MENINAS EM CONFLITO COM A LEI

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| <i>João Clemente de Souza Neto</i> . . . . . | 69 |
|----------------------------------------------|----|

### AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO:

O SISTEMA DE COTAS

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Silvana Fernandes Lopes; Nathanael da Cruz e Silva Neto</i> . . . . . | 95 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

### DEMOCRACIA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| <i>Eduardo Carlos B. Bittar</i> . . . . . | 111 |
|-------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: NOTAS REFLEXIVAS PARA A<br>FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA<br><i>Ana Cláudia dos Santos Rocha; Washington Cesar Shoiti Nozu</i> . . . . .                  | 129 |
| EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: INSEPARABLES<br><i>Belén Zayas La Torre; Inmaculada López-Francés</i> . . . . .                                                                   | 147 |
| EL CURRÍCULUM OFICIAL EN ESPAÑA COMO GARANTÍA DEL DERECHO<br>A LA EDUCACIÓN Y DE OTROS DERECHOS HUMANOS<br><i>Juan García Rubio</i> . . . . .                                   | 171 |
| GÉNERO Y SEXUALIDADES: ¿LOS “AGUAFIESTAS” DEL ÁMBITO ACADÉMICO?<br><i>Silvia Siderac</i> . . . . .                                                                              | 195 |
| EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS<br><i>Julio Cesar Torres; Ana Maria Klein; Beatriz Melo Souza de Jesus</i> . . . . .                                 | 207 |
| VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS NO ESTADO<br>ESPANHOL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS<br><i>Maria José Chisvert-Tarazona</i> . . . . .                 | 225 |
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA DAS CORES POSSÍVEIS PARA<br>ENXERGAR O MUNDO<br><i>Débora da Costa Barros; Vilma de Fátima Machado;<br/>Ricardo Barbosa de Lima</i> . . . . . | 245 |
| OS MÚLTIPLOS MOVIMENTOS E A ENCRUZILHADA DOS DIREITOS HUMANOS<br><i>Solon Eduardo Annes Viola; Thiago Vieira Pires</i> . . . . .                                                | 259 |
| VICISITUDES Y MIRADAS CONVERGENTES SOBRE EDUCACIÓN EN<br>DERECHOS HUMANOS EN DOS UNIVERSIDAD NACIONALES: MAR DEL<br>PLATA Y LUJAN<br><i>Matías Penhos</i> . . . . .             | 283 |
| SOBRE OS AUTORES . . . . .                                                                                                                                                      | 317 |

## PREFÁCIO

É com alegria que vemos a produção deste livro elaborado por vários/as autores/as e pesquisadores/as, cujo título – **Educação em direitos humanos : paz, democracia e justiça social** – já nos estimula a adentrar no seu conteúdo, e a refletir sobre essa relação, considerando que a sua efetivação está, necessariamente, imbricada ao direito à educação como um direito humano, para todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza.

Esta relação nos remete a outro elemento imprescindível – a democracia –, considerando ser o regime político que oferece melhores condições para a efetivação dos direitos humanos, conforme recomendação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena (1993, p. 20)<sup>1</sup>.

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.

---

<sup>1</sup> [www.cedin.com.br](http://www.cedin.com.br). Acesso em junho de 2017.

E, nessa direção, Bobbio (2004, p. 7)<sup>2</sup> reafirma a indissociabilidade desses elementos, como fundamentais à concretização dos direitos.

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.

Portanto, não é possível desenvolver a Educação em Direitos Humanos, em regimes totalitários, antidemocráticos, tendo em vista que os mesmos não possibilitam a livre expressão do pensamento e de ação, e a existência de conflitos, elementos que são fundamentais à vivência do regime democrático. Daí a grande importância da defesa intransigente da democracia em nosso país, por se constituir em um legado, fruto de muitas lutas e participação dos diversos movimentos organizados da sociedade.

Sabemos que as conquistas dos direitos humanos na história da humanidade, por serem processos históricos, retratam movimentos com avanços, dificuldades e recuos, até porque os processos de construções sociais não são lineares. Eles refletem os contextos socioeconômico, político e cultural de cada sociedade.

É nesse movimento que podemos identificar alguns avanços no Brasil em relação à conquista de direitos fundamentais, principalmente no campo normativo, entre estes, o da Educação como um Direito Humano e da Educação em Direitos Humanos, com a oficialização de importantes instrumentos legais e diretrizes que orientam políticas públicas, em seus diversos segmentos da sociedade.

Entre os vários documentos que foram produzidos, principalmente nas duas últimas décadas, podemos destacar o Plano Nacional de

---

<sup>2</sup> Bobbio, Norberto, 1909. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Educação (BRASIL, 2003)<sup>3</sup>, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012)<sup>4</sup>.

Esses documentos orientam a formação das pessoas em todos os níveis e modalidades de ensino, dos profissionais em todas as áreas do conhecimento e definem a Educação em Direitos Humanos

como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos

em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2012, p. 5).

Além desses aspectos, a Educação em Direitos Humanos contribui para o empoderamento das pessoas, considerando que direito é poder no momento em que este se efetiva. E a educação nessa direção contribui, também, para a efetivação dos outros direitos, ao instrumentalizar as pessoas na apreensão de conhecimentos da área, no desenvolvimento de valores, comportamentos, e na construção de uma cultura de defesa intransigente de todos os direitos.

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; MEC; MJ; UNESCO, 2003.

<sup>4</sup> BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

Esses fundamentos respondem ao que orienta o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, em sua Primeira Fase (2005/2009, p. 3)<sup>5</sup>, que foi elaborado pela UNESCO com a participação dos Estados membros, que é centrado na integração da educação em direitos humanos nos níveis de ensino fundamental e médio. Define esta educação “como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos”.

No entanto, sabemos que não bastam só as leis positivadas para a efetivação desses instrumentos e a concretização dos direitos. É imprescindível a participação dos diferentes segmentos da sociedade para que os mesmos se efetivem. A vivência da Educação alicerçada nos Direitos Humanos contribui para que as pessoas possam se perceber como sujeitos de direitos e de responsabilidades e, como tal, assumam o protagonismo de defensores/as dos direitos de todas as pessoas.

A Educação em Direitos Humanos potencializa o conhecimento e o respeito às pessoas nas suas diversidades. E, a diversidade é entendida não como desigualdade, mas com riqueza cultural. É compreender a humanidade no respeito às diferenças culturais e às suas complexidades.

O presente livro organizado pelas pesquisadoras Elione Maria Nogueira Diógenes e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com um grupo de pesquisadores/as e especialistas que tem desenvolvido estudos sobre temáticas que dialogam com a educação em direitos humanos, vem contribuir para qualificar esse debate de forma interdisciplinar e multidisciplinar, e fundamentar políticas públicas de Educação em Direitos Humanos.

Nesta produção o leitor vai encontrar temas relevantes que tratam das inquietações presentes na sociedade. Os textos nos convidam a fazer um mergulho no contexto do trabalho escravo no Brasil, em que se constitui uma bandeira negativa para o país. Buscam explicitar as vicissitudes da população negra, dos jovens que estão em conflito com a lei, das violências em relação à mulher e da inclusão das pessoas com deficiência.

<sup>5</sup> UNESCO. *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, Primeira Fase* (2005/2007). Brasília, DF, 2005.

Outros temas importantes também são destacados: o da comunicação, do currículo dos cursos e da formação de profissionais, sob a ótica dos direitos humanos.

É importante enfatizar que todas essas temáticas dialogam com o tema da democracia com sugestões de aportes teórico-metodológicos e nos ajudam a compreender melhor a tessitura da sociedade brasileira, nas suas múltiplas dimensões, enfoques e abordagens. Contribui para avançar no reconhecimento, na conquista e na efetivação dos direitos, evidenciado uma riqueza de enfoques e fundamentos de análises epistemológicas das temáticas.

Os/as autores/as e a instituição de educação superior cumprem, assim, com o seu papel, como produtores e disseminadores do conhecimento científico, ao entregar para a sociedade uma produção de excelente qualidade.

Portanto, este livro certamente contribuirá para fortalecer a luta pela democracia, pelos direitos humanos, ampliar e fundamentar a Educação em Direitos Humanos.

Assim, é responsabilidade de todos/as os/as brasileiros/as manter viva a democracia, que por sua vez requer uma sociedade formada por pessoas conscientes dos seus direitos e responsabilidades, na defesa de uma sociedade mais igualitária, mais justa e inclusiva, na indissociabilidade com a efetivação dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

*Aida Maria Monteiro Silva*

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco  
Coordenadora do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e  
Cidadania.

## O CAMINHO É O CAMINHAR...

Quanto menos comes, bebes, compras livros e vais ao teatro, pensas, amas, teorizas, cantas, sofres, praticas esporte, etc., mais economizas e mais cresce o teu capital. És menos, mas tens mais. Assim todas as paixões e atividades são tragadas pela cobiça. (MARX, 2010, p. 65).

O tempo está a pedir posições políticas firmes, ideologias emancipatórias, transformações que assumam a liberdade, a fraternidade e a solidariedade como axiomas para uma nova ordem social.

Os direitos humanos são o campo teórico-prático em que a sociedade pode se nortear/instituir uma nova práxis. Aqui, encontram-se artigos de estudiosos/as oriundos/as de áreas diferentes e que têm um mesmo ideal: a luta em prol dos direitos humanos no Brasil e no mundo. Sim, pois, trata-se de uma luta universal!

Não haverá justiça social enquanto houver na Terra um só ser humano vítima de maus tratos seja de que teor. A justiça social só existe com a institucionalização cultural dos direitos humanos.

O caminho é espinhoso, tendo em vista que é ermo e solitário. Porém, é possível trilhar esse caminho ao caminhar. Nisto, só vemos uma forma: irmos de mãos dadas. O presente é o que nos chama. O caminho é o que nos resta.

A coletividade emancipatória sabe disso. Percebe isso. Deseja isso. Tudo o mais é breve “passar de olhos”.

Se de um lado, propomos neste livro uma discussão acerca dos direitos humanos e suas diferentes áreas epistemológicas é por acreditarmos na mediação que essa prática permite; por outro: sabemos que é na cotidianidade que se efetua as necessárias mudanças.

Em pleno século XXI muitas das promessas realizadas pela modernidade longe estão de serem concretizadas. Muitos teóricos afirmam que tivemos vários avanços no campo da conquista dos direitos sociais que são componentes básicos da questão em direitos humanos. Porém, desde a década de 1970, até mesmo em países tradicionalmente fiéis aos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras estão retroagindo. Isto é um sinal de situações precarizadas no campo da sociabilidade e do trabalho.

As conquistas trabalhistas fortemente atacadas desde a década de 1970 têm, nos países periféricos, sido atacadas de forma frontal por legisladores e legisladoras em sua maioria elitista. O capital avança seus tentáculos e a luta social arrefece.

O tempo da barbárie está se consolidando. Pior: está se transformando em uma cultura com forte base neonazista-fascista. É preciso, pois, lutar. Uma das formas de esperança e fé na vida encontra-se na produção do conhecimento crítico, reflexivo e transformador. O tempo foge. E o faz sem dó.

O que desejamos para as futuras gerações? Para as que estão aqui e para as que estão por vir? As respostas a estes questionamentos são necessárias, pois são elas que nortearão nossa política a favor da luta pelos direitos humanos e por uma educação para os direitos humanos ou educação em direitos humanos. Temos dito, parafraseando o poeta pernambucano, João Cabral de Melo Neto: *UM GALO SOZINHO NÃO TECE A MANHÃ, ELE PRECISA DE OUTROS QUE ESPALHEM SEU CANTO*. É isto: esta coletânea é só uma iniciativa, outras virão.

*As organizadoras.*

## REFERÊNCIAS

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 1.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INQUIETAÇÕES

*Elione Maria Nogueira Diógenes*  
*Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*

## 1

### INTRODUÇÃO

[...] cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões [...] (ROSA, 1994, p. 4).

Certo é que traçar os percursos históricos da educação em Direitos Humanos acaba por nos levar a um período de longa duração em termos de historicidade no que diz respeito à formação econômica, social, política e cultural do povo brasileiro. Desde a invasão do Brasil, pelos povos europeus, no século XVI, os povos nativos e os povos africanos que foram feitos

escravos na indústria da cana de açúcar têm sido segregados e seus direitos humanos negados de modo irracional.

A elite brasileira e internacional tem se destacado pela capacidade de excluir a grande maioria da população dos bens necessários. Isto é, a maioria da população entrou na formação histórica e social no Brasil de modo excludente. O certo é que excluir também é um modo de incluir, isto é, excluindo. Há mais de quinhentos anos que vivemos essa problemática. Quanto tempo mais seremos obrigados/as a conviver com essa dura realidade? Bem, a se analisar a partir do atual contexto (crise institucional) pouco temos a comemorar.

Durante um largo espaço de tempo, a população acomodou-se (e continua acomodada), alienou-se (e continua alienada) e conformou-se (e continua conformada) à opressão e à expropriação que as classes dirigentes exerceram e ainda exercem. Daí que falar sobre direitos humanos no Brasil é quase um anátema. A mídia endemoniza os termos, e com isto, a grande massa da população abomina os “direitos humanos”, por isto, precisa-se urgentemente, retomar as dimensões da questão. Isto é, discutir e debater criticamente a questão dos direitos humanos e da educação em direitos humanos é fundamental para consolidar um sistema amplo de proteção social no Brasil que deve, por excelência, priorizar o bem-estar de seu povo e não o mercado capitalista.

Buscamos neste capítulo abordar o desenvolvimento da política de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. Atentamos para o campo genealógico da temática e intentamos compreender quais as implicações políticas para o reconhecimento e a garantia do direito à educação. Deste modo, apresentamos o texto em duas seções principais: a) o surgimento da EDH enquanto política pública no Brasil, e; b) reflexões sobre esse processo. Neste texto, não temos a seção “conclusão”, pois entendemos que este tema é inconcluso. Inacabado, trata-se, pois, de uma “questão social” no campo dos direitos humanos.

## 2

### **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: MOVIMENTO HISTÓRICO NO BRASIL**

Ao referenciarmo-nos à educação enquanto condição inerente dos direitos humanos é preciso considerar que no Brasil, historicamente, a maioria do povo brasileiro vive sob a negação desse direito enquanto universalização. Nisto, qualificar a educação enquanto formação da sociabilidade humana é necessário para fundamentar que a mesma se constitui em duas situações: a) formação do ser; b) constituição de uma cultura de direitos humanos que perpassa a educação seja em que modalidade for. Dito assim: a educação em direitos humanos é um campo em construção e precisa de luta social para ser socialmente referenciada.

No Brasil, a história dos direitos humanos tem sido marcada por avanços e retrocessos nas lutas sociais e nas lutas qualificadas como específicas de determinados grupos sociais desfilados. Desta forma, é importante relevar que os direitos humanos podem ser considerados como luta social e não como “doação”. A constituição histórica dos direitos humanos trata da natureza sociocultural da Educação em Direitos Humanos no Brasil e sua teorização.

De longe, é possível afirmar que trabalhar com os Direitos Humanos em uma perspectiva educacional só tem sentido ao se divisar no horizonte uma transformação radical no mundo cultural dos indivíduos e da coletividade. De posse disto, é possível se apreender que no Brasil, a formação social dos direitos humanos é uma espiral dialética, em que há recuos e avanços como também retrocessos. Assim, a formação dos direitos humanos não é linear, como mencionamos antes, é uma dinâmica dialética. Arendt (1979) colocava que os direitos humanos não são um fato determinado, mas um *constructo*, um produto da ação humana em *perpetuum* fazer e refazer.

Silveira e Luna (2008, p. 140) advertem que é no século XIX que no Brasil iniciam-se as primeiras lutas dos “[...] segmentos sociais destitu-

idos como os escravos e homens livres pobres contra os privilégios, injustiças sociais e violência em diferentes períodos históricos no Brasil a luta recrudesceu ou arrefeceu segundo a repressão do Estado realizada por meio da coerção física ou do consenso. Efetivamente, não se tinha ainda a noção dos “direitos humanos”. Contudo, a luta se interpunha no sentido de participação da população nesse cenário, assim, “[...] participar consciente e igualmente dos destinos de sua comunidade política é o sentido maior da ação livre, autônoma, inclusiva e igualitária dos cidadãos.” (CURY, 2009, p. 98). De forma muito lenta as resistências vão eclodindo:

Executada a função protetora e/ou repressiva do Estado, a convivência social e a diminuição das desigualdades são estimuladas a partir de fins individuais. Num quadro socialmente precário, essa via não teria grandes consequências, até porque se algo pudesse ter saído do pensamento positivista (que não se tornou hegemônico) ou de certo radicalismo republicano, eles pouco se efetivaram nesse período em relação ao que hoje denominamos de direitos sociais. (CURY, 2009, p. 99).

Desde tempos pretéritos, a luta social dos oprimidos contra a opressão tem sido uma permanente ação de resistência ao *status quo* da elite brasileira. Só no início do século XX é que o Brasil enfrentou com maior contundência os direitos sociais das classes trabalhadoras, isto devido ao amplo espectro de imigrantes europeus que, aqui, aportaram para mão-de-obra na indústria cafeeira. Esses imigrantes vinham com uma formação política bastante forte em relação aos seus direitos sociais e foram os primeiros a questionarem a situação de miséria social do povo brasileiro. Isso também está inserido no campo da nascente formação do capitalismo tardio no país. Cittadino e Silveira (2005, p. 142): “[...] contou com a participação de massas populares e das camadas médias, agora imbuídas do sentimento de pertencimento à nação.” Com isto, a mobilização popular ganha em termos de qualidade política e o avanço em torno da luta pelos direitos sociais consolida-se. Mesmo no período ditatorial, os direitos sociais, mais especificamente, da classe trabalhadora foram reconhecidos.

Mesmo com as novas lutas dos novos grupos sociais a elite “concedia”, de sua forma um ou outro direito. Cittadino e Silveira (2005, p. 147) colocam que “[...] as classes dominantes, vinculadas ao latifúndio

agroexportador, contando com o apoio de setores da Igreja e de parcelas das classes médias.” agiam de modo a atenuar as lutas mais acirradas dos trabalhadores quanto aos seus direitos.

Porém, foi na Ditadura de 1964 que os movimentos sociais organizados passaram a focar sua luta a favor do direito fundamental à vida, à integridade física, à liberdade de expressão e de cultura. Essas lutas contribuíram para o fim do regime ditatorial a partir da década de 1980 em diante. A redemocratização foi fundamental. De lá para cá muita coisa mudou e temos conquistas importantes a revelar, uma delas: trata-se da política pública dos direitos humanos como ação estatal e da inserção da EDH no currículo formativo do povo brasileiro. Piovesan (2003, p. 65) enfatiza que “[...] o processo de democratização possibilitou a reinserção do Brasil na arena internacional de proteção aos direitos humanos.” É, de fato, um avanço significativo. Entretanto, muita coisa no papel e quase nada na prática.

Para Libâneo (2011, p. 93) a política pública de educação em direitos humanos sofre, pois, para enfrentar a crise do capital, o Estado Brasileiro prioriza os gastos não nos serviços sociais e sim, em ações de caráter neoliberal. Assim, os direitos humanos estão cada vez mais na “berlinda”, pois, o neoliberalismo é funcional à ordem do capital e serve “[...] para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas.”.

### 3

#### **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: MUITO HÁ POR FAZER...**

É consenso que no Brasil, o principal direito humano negado à população tem sido à educação, além dos demais direitos sociais. Acontece que a educação é a principal forma de se constituir a subjetividade individual e coletiva de uma dada sociedade: “[...] no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o

horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social.” (CURY, 2011, p. 19). Visto deste modo, a educação é um campo de mediação cultural amplo e horizontal em que ao se formar cidadãos e cidadãs assume a possibilidade de que esses e essas possam assumir autonomia e participação política a favor dos direitos humanos.

Sabemos que a educação brasileira teve seu nascedouro com a invasão dos portugueses em terras autóctones. Os processos educativos demandados desde a colonização foram todos voltados para a aculturação dos povos nativos indígenas e a diáspora compulsória dos povos africanos. Nisto, a marca da educação para o povo perpassa de forma indubitável à dominação. Saviani (2008, p. 29) diz que pela “[...] inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores.”. Só no século XIX é que teremos avanços. De acordo com Gondra (2008, p. 94) “[...] os projetos educativos em discussão no século XIX preocupavam-se com a difusão de escolas para todos os homens e mulheres livres, prevendo uma inserção bem determinada para cada um.”.

A legalidade quanto ao direito à educação no Brasil está na Constituição de 1934, que professa, no seu Art. 140: “[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.” (GONDRA, 2008, p. 95). Com essa Constituição tem-se uma concepção de educação como direito juridicamente prescrito. Dias (2007, p. 444) expõe que

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a idéia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos.

Com um largo salto histórico chegamos aos anos de 1960. Fase conturbada por conta do Golpe Militar e do ataque aos mínimos direitos sociais conquistados preteritamente. A Ditadura Militar negou os direitos à grande parte da sociedade brasileira. Nesse palco de retrocesso, a mobilização popular recrudesce e a educação enquanto direito subjetivo humano figura entre as principais reivindicações dos movimentos sociais organiza-

dos. Com a redemocratização, os movimentos avançam e se fortalecem de forma que marcam, profundamente, a Constituição de 1988 retomando a luta pela efetivação do direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Cury (2011, p. 26) afirma que:

Se considerarmos que a educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades, se considerarmos o quanto educadores e educadoras se empenham em prol da educação como direito, se considerarmos a importância da Constituição como pacto fundante da coexistência social, certamente o capítulo da Educação na nossa atual Constituição é avançado e contém bases e horizontes para uma vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos humanos.

Com as palavras do autor, podemos constatar que a Constituição (mesmo com seus problemas) é o fundamento de uma educação que pode criar uma cultura dos direitos humanos. Entretanto, a lei por si só, nada faz, é preciso mobilização para que a lei se concretize. Não há como negar o direito à educação, pois este é condição principal para se conquistar os demais direitos. É a educação um direito humano em si mesmo? Sim. Portanto, é uma política pública de relevância. A implementação da política de educação em direitos humanos no Brasil é um movimento hodierno no Brasil, encontra-se no processo de redemocratização dos anos de 1980. A década de 1990 é um marco cronológico a partir da criação de programas e planos de Direitos Humanos com a criação da Rede Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A realização da II Conferência Internacional de Direitos Humanos em Viena no ano de 1993, firmou um acordo “[...] sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais.” (BRASIL, 2010, p. 15). Nessa linha de ação, o Brasil, enquanto signatário da Conferência passou a desenvolver seus planos e programas.

Em 1996, o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) teve como objetivo: “[...] eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização.” (BRASIL, 1996, p. 4).

É implantada pela Assembleia Geral da ONU a Década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos (1995–2004), daí os países membros passaram a formular políticas nacionais de educação em/e para os direitos humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é implantado em 2003 no Brasil. A versão derradeira do documento é de 2006:

[...] difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de redemocratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2007, p. 18).

Por fim, a educação em direitos humanos tem como objetivo provocar na educação uma mudança de mentalidade. Mudança cultural para a transformação social e está fundamentada nos princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e por fim, sustentabilidade socioambiental. A mancha social que o Brasil carrega ainda permanecerá por muitos anos, talvez séculos, caso não tenhamos transformações profundas urgentes, a saber: denegação dos Direitos Humanos. O problema mais recente a enfrentar é: como garantir os direitos já conquistados após o golpe de Estado protagonizado pela elite conservadora no Brasil no ano de 2014? As poucas conquistas do lulismo foram resvaladas. E o que fazer? Não fugir à luta.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1979.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; MEC; MJ; UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Rev. e atual. Brasília, DF: SDH/PR, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996.
- CITTADINO, Monique; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Direitos humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In: TOSI, Giuseppe (Org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 142-160.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. III: século XX, p. 98-125.
- \_\_\_\_\_. Projetos Republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro et. al (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p. 67-103.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 45-63.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Aguilar, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoi; LUNA, Guanambi. Direitos Humanos no Brasil: linha do tempo. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 98-130.

# AVANÇOS E RETROCESSOS DA LUTA CONTRA O TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

*Rafael Stefanini Gil*

*Ana Yara Paulino*

## 1

### O QUE É TRABALHO ESCRAVO

Trabalho Análogo a Escravo ou Trabalho Escravo Contemporâneo é todo serviço forçado por meios psicológicos, físicos, geográficos, sociais e/ou financeiros, sob condições desumanas e insalubres, colocando a saúde e a vida destes trabalhadores em risco.

Segundo o artigo 149 do Código Penal brasileiro, trabalho análogo a escravo é crime, cuja pena é a reclusão de dois a oito anos, além do pagamento de multas indenizatórias e pena correspondente à violência. Considera-se trabalho escravo todo serviço que submete o indivíduo às seguintes características: cerceamento de liberdade; servidão por dívida

(peonagem); condições degradantes no ambiente de trabalho e jornadas exaustivas de trabalho (JUSBRAZIL, 2014).

O termo mais usual no Brasil é Trabalho Escravo, dada a nossa história; ou, devido à legislação, Trabalho Análogo a Escravo. A OIT, por sua vez, usa a denominação Trabalho Forçado.

## 2

### INCIDÊNCIAS DE TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

As vítimas do trabalho escravo contemporâneo, geralmente oriundas de situações e regiões pauperizadas em busca de uma vida melhor, tornam-se presas fáceis dos chamados “gatos”, intermediadores que aliciam os indivíduos à escravidão para fazendeiros ou empresários.

Os estrangeiros quase sempre permanecem em centros urbanos por serem mais suscetíveis a chantagens psicológicas, principalmente as relacionadas com as consequências de uma denúncia, face a sua situação na maioria das vezes irregular no país.

No Brasil, a maioria dos casos de trabalhadores em condição análoga a escravo são homens de 18 a 34 anos com o ensino fundamental I incompleto em atos de peonagem. Dívidas são criadas entre o patrão e o trabalhador, através de gastos no próprio serviço prestado (equipamentos de proteção individual, alimentação, etc.) onde o trabalhador sempre fica devendo, tendo que submeter-se a longas jornadas de trabalho, que geralmente incluem sábados e domingos na esperança de saldar a dívida (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2014).

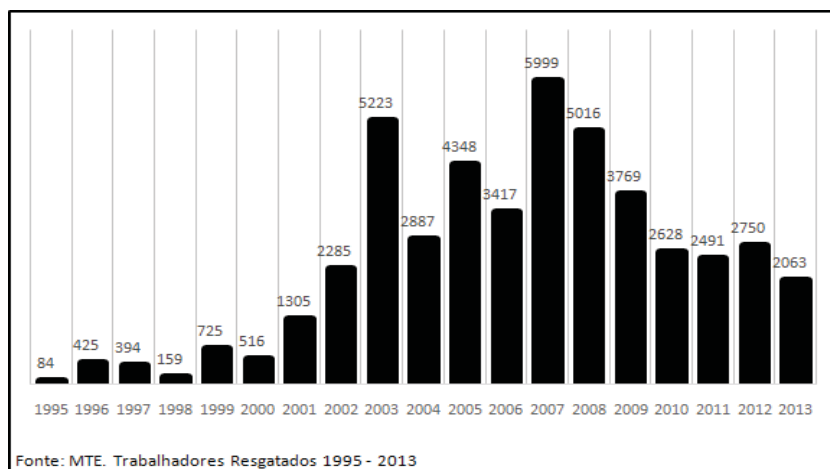
Aqueles que exploram força de trabalho análoga a escravo utilizam vários tipos de violência – física, psicológica, distância geográfica, financeira e social – para reterem esses trabalhadores. Os artifícios vão desde locais de trabalho isolados (muitas vezes no meio de matas ou edificações fechadas) com prepostos armados até o uso de artifícios psicológicos, como na maioria dos casos de peonagem, a responsabilidade moral ou honra do

trabalhador para saldar a dívida irreal gerada ou, nos casos dos estrangeiros, o medo de ser extraditado para o seu país.

Em cada caso de denúncia ou flagrante, é necessária uma apuração rigorosa, pois o trabalho escravo contemporâneo pode ocorrer mesmo nas metrópoles, como por exemplo, em obras de grandes empreiteiras, como a de expansão do aeroporto de Guarulhos, em 2013, onde foram libertados 111 trabalhadores em condição análoga a escravo.

De 1995 a 2013 o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) libertou em 25 estados brasileiros 46.484 trabalhadores em condição análoga a escravo, fiscalizou 3.741 estabelecimentos, efetuou 1.572 operações e recolheu mais de 86 bilhões de reais em multas e indenizações. Através do gráfico abaixo, podemos identificar quantas pessoas foram resgatadas em cada ano, segundo a Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (Detrae), da Secretaria de Inspeção do Trabalho do MTE (DETRAE, 2013).

**Gráfico 1** – Brasil – Trabalhadores resgatados pelo MTE em todo país de 1995 a 2003.

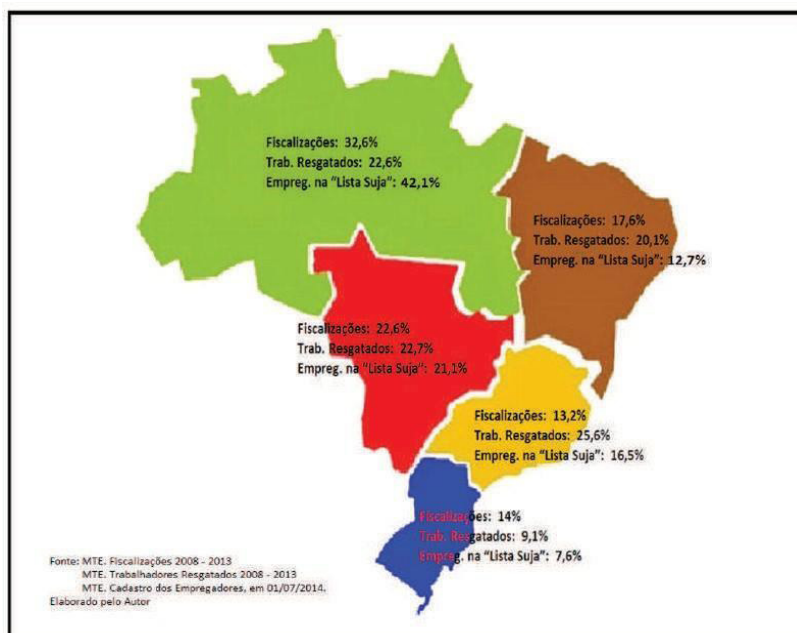


Fonte: Elaborado pelos autores

De 2008 a 2013 o MTE fiscalizou 1.857 estabelecimentos e resgatou 18.717 trabalhadores em condições análogas a escrava em todo o país (DETRAE, 2013). Em 2003 o MTE criou a “Lista Suja do Trabalho Escravo”, cujo objetivo é cadastrar todos aqueles – pessoas físicas e jurídicas – que forem autuados utilizando trabalho escravo. Em virtude a entrada ou saída dos cadastrados na lista, a mesma é atualizada periodicamente. A atualização de 01 de julho de 2014 indicava 582 empregadores cadastrados.

Através do gráfico a seguir pode-se identificar a distribuição percentual dessas ocorrências, por região geográfica.

**Gráfico 2** – Brasil – Distribuição percentual de fiscalizações e trabalhadores resgatados pelo MTE por região geográfica, de 2008 a 2013 e distribuição percentual dos empregadores cadastrados na “Lista Suja” por região geográfica, em 01/07/2014.

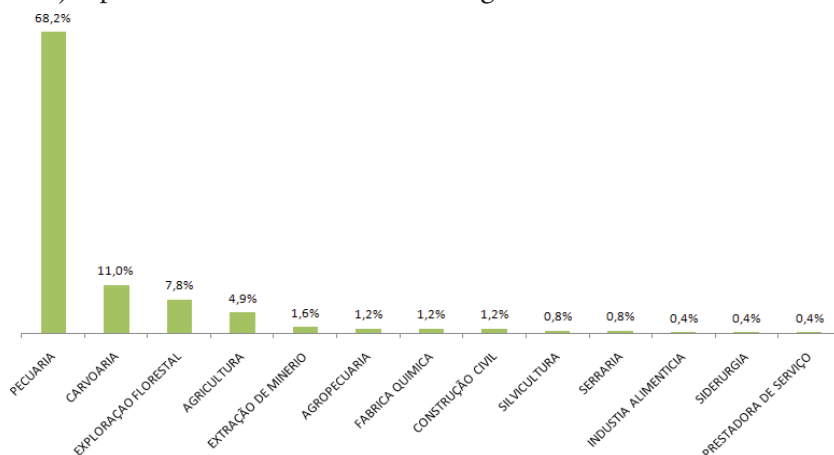


**Fonte:** Elaborado pelos autores

Observa-se, no gráfico acima, que as regiões que possuem maior número de fiscalizações são as regiões norte e centro-oeste e que a região que recebe menos fiscalização é a região sudeste; porém a região sudeste é a que possui mais trabalhadores resgatados. Também se nota que quase metade dos empregadores que constam do cadastro na “Lista Suja” e quase um terço das fiscalizações estão concentradas na região norte.

Os próximos gráficos identificam a distribuição percentual dos empregadores cadastrados na atualização de 01/07/2014 da “Lista Suja” por atividade econômica em cada região do país. Em geral, os setores econômicos que possuem a maior quantidade de empregadores cadastrados por uso de mão de obra escrava é a agropecuária e a carvoaria; na região sudeste, a construção civil e as oficinas de costura vêm ganhando expressividade. Também pode ser observado que nas regiões sul e sudeste há empregadores cadastrados cuja atividade econômica é o comércio.

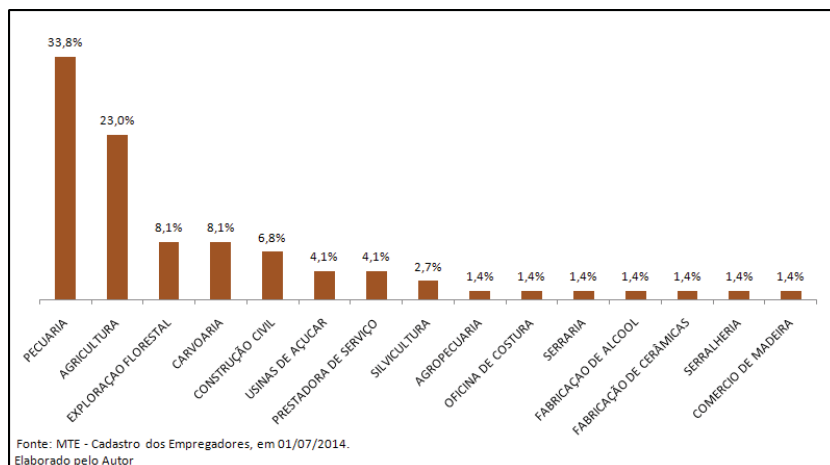
**Gráfico 3** – Brasil – Distribuição percentual dos empregadores na “Lista Suja” por atividade econômica na Região Norte em 01/07/2014.



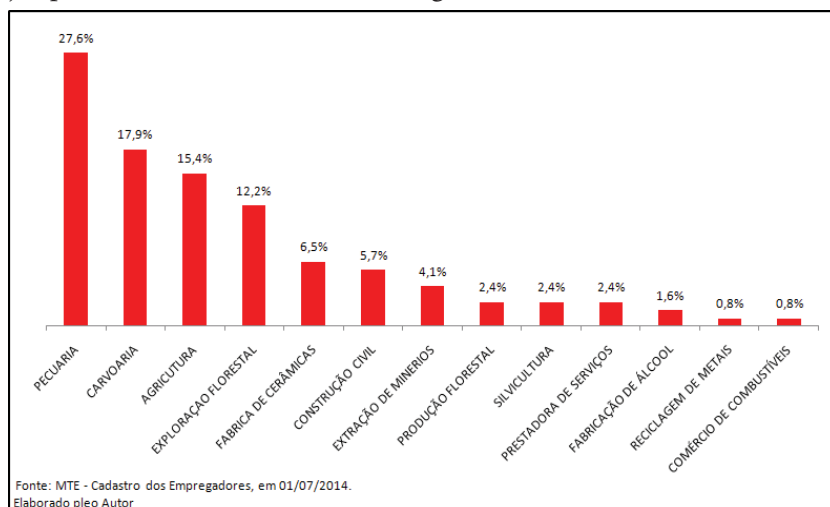
Fonte: MTE - Cadastro dos Empregadores, em 01/07/2014.  
Elaborado pelo Autor

**Fonte:** Elaborado pelos autores

**Gráfico 4** – Brasil – Distribuição percentual dos empregadores na “Lista Suja” por atividade econômica na Região Nordeste em 01/07/2014.

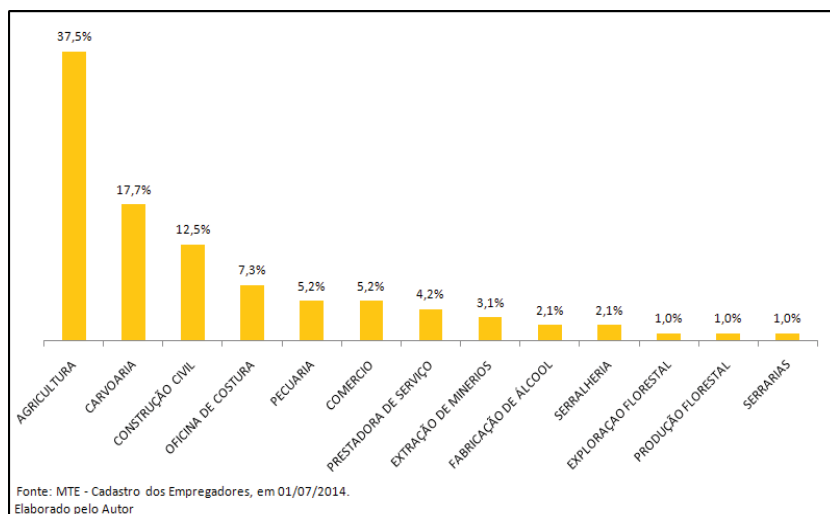


**Gráfico 5** – Brasil – Distribuição percentual dos empregadores na “Lista Suja” por atividade econômica na Região Centro-Oeste em 01/07/2014.



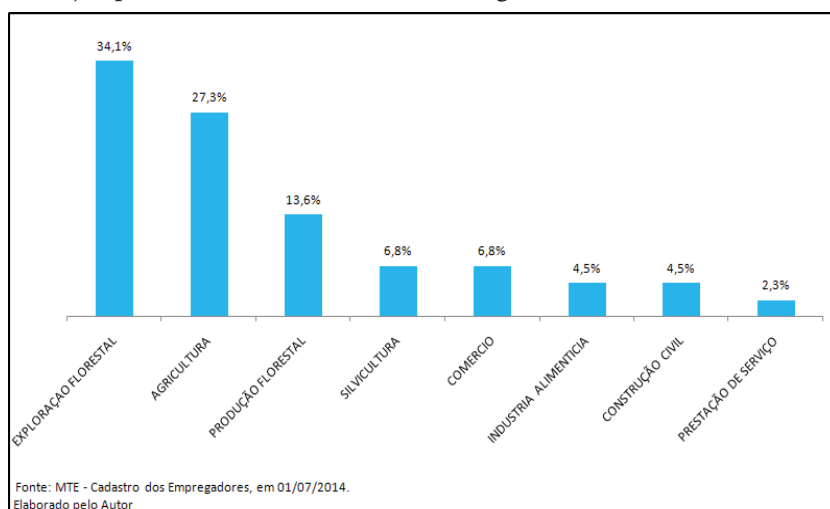
**Fonte:** Elaborado pelos autores

**Gráfico 6** – Brasil – Distribuição percentual dos empregadores na “Lista Suja” por atividade econômica na Região Sudeste em 01/07/2014.



**Fonte:** Elaborado pelos autores

**Gráfico 7** – Brasil – Distribuição percentual dos empregadores na “Lista Suja” por atividade econômica na Região Sul em 01/07/2014.



**Fonte:** Elaborado pelos autores

Todos os gráficos e figuras apresentados nesse artigo, utilizando fontes diversas, foram criados especialmente com o objetivo de demonstrar ao leitor a dimensão, configuração e localização do trabalho escravo contemporâneo no Brasil.

### 3

#### INICIATIVAS DA OIT

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), um dos organismos multilaterais da Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1919 pelo Tratado de Versalhes, tem por objetivo garantir os direitos humanos nas condições de trabalho em nível internacional. A OIT é o único organismo tripartite da ONU, ou seja, suas decisões são aclamadas por consenso entre três atores sociais: empregadores, trabalhadores e governos.

Em 1930, foi aprovada na OIT a Convenção 29 que tinha por objetivo conceituar e abolir o trabalho forçado ou obrigatório e, em 1957, a Convenção 105, com o propósito de intensificar a luta por sua erradicação. Note-se que o Brasil ratificou a Convenção 29 somente em 1957 e a Convenção 105, em 1965.

Em junho de 2014 ocorreu a 103ª Conferência da Organização Internacional do Trabalho na sua sede, em Genebra, Suíça. Um dos objetivos da conferência era intensificar a luta contra o trabalho forçado em nível mundial, a fim de fortalecer as ações de combate, prevenção, proteção e compensação das vítimas. Gerou no seu último dia um protocolo que atualizou a Convenção 29 de 1930 e uma carta de recomendações. A delegação do Brasil votou de forma unânime a favor da aprovação do protocolo.

A missão da OIT é promover oportunidade para que os homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, garantindo condições de liberdade, segurança, equidade e dignidade em seu trabalho. Por ser um órgão internacional ligado a ONU, ela é formada por representantes do mundo todo, os países membros, que assumem o compromisso de elaborar normas e fiscalizar sua eficácia em consonância com as normas

trabalhistas em âmbito internacional, e assim orientar a regulamentação das relações de trabalho em cada um dos países membros.

Quando a organização identifica um problema trabalhista nos países, ela dá início a um longo processo de elaboração, discussão, emendas, de normas que pode resultar em uma Convenção aprovada ou rejeitada por consenso de forma tripartite (empregadores, trabalhadores e governos).

As convenções são ratificadas ou não pelos países membros, porém aqueles que ratificam as convenções têm por obrigação honrar e lutar pelo que nelas é firmado, muitas vezes tendo que adaptar suas leis, criar órgãos públicos, iniciar projetos, entre outras ações que são consequências da ratificação. As recomendações e os protocolos não são objeto de ratificação, pois constituem orientações e sugestões referentes a convenções já existentes ou que podem abrir caminho a uma nova convenção.

Segundo estimativa da OIT para 2012, existiam em torno de 20,9 milhões de pessoas vítimas de trabalho forçado no mundo (UNITED NATIONS REGIONAL INFORMATION CENTRE FOR WESTERN EUROPE (UNRIC), [20--]). Comparando com a estimativa de 2005, que era de 12,3 milhões de vítimas, pode-se concluir que houve um aumento de 69,92% em um período de sete anos (BARBOSA, 2015).

Das quase 21 milhões de pessoas em situação de trabalho forçado no mundo, acredita-se que em torno de 1,8 milhões (8,61%) estavam na América Latina, 3,7 milhões (17,7%) estavam na África, 11,7 milhões (55,98%) na Ásia-Pacífico e os restantes 3,7 milhões (17,7%) no resto do mundo. Estima-se também que dessas pessoas escravizadas, 4,5 milhões eram vítimas de exploração sexual e 5,5 milhões tinham menos de 18 anos e que 18,7 milhões (89,47%) pessoas eram exploradas por economias privadas (UNRIC,[20--]).

Estima-se que o trabalho forçado gera 150 milhões de dólares por ano, dos quais 99 milhões de dólares seriam através da exploração sexual e 51 milhões de dólares através da exploração por economias privadas, dos quais 34 milhões de dólares nas atividades econômicas de construções, indústrias, mineração e serviços; 9 milhões de dólares seriam através da

agricultura, silvicultura e pesca e 8 milhões de dólares, nos trabalhos domésticos (OIT, 2014).

A metodologia da OIT para estimar o número de pessoas em trabalho forçado no mundo apóia-se em um método estatístico chamado pela literatura estatística de “captura-recaptura”, muito utilizado para estimar a população de espécies silvestres ou populações de difícil acesso. O método de uma forma geral baseia-se no armazenamento de informações das libertações (quantas pessoas foram libertadas, área geográfica ou local, atividade e a data) em duas listas independentes. Através desse banco de dados (que passa a constituir uma amostra) a OIT estima quantas pessoas ainda podem estar em condições de trabalho forçado. Como esta lista é dividida pelos locais e atividades, caso haja consistência suficiente, a OIT também pode dividir esta estimativa por categorias (regiões e atividades).

A partir de 2003 o escritório da OIT no Brasil passou a promover e apoiar ações para a erradicação do trabalho escravo no país.

#### 4

### **O BRASIL E SUAS AÇÕES PELA ERRADICAÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO**

O Brasil reconheceu que possuía trabalho escravo apenas em 1995, por mais que desde 1972 já havia denúncias feitas por Dom Pedro Casaldáliga de casos de peonagem na região norte do país, quase concomitantemente registradas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

No ano que o Brasil reconheceu a existência de trabalho escravo em seu território, o Governo Federal criou o Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado (GERTRAF) – substituído em 2003 pela Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE) – cujo objetivo é combater a escravidão no país, dando início às políticas de prevenção e erradicação do MTE em parceria com o Governo Federal brasileiro (BRASIL, [20--]). Criaram-se também os Grupos Especiais de Fiscalização Móvel (GEFM), grupos interinstitucio-

nais coordenados pelo MTE, cujo objetivo é autuar os estabelecimentos que possuem indícios de escravidão.

Desde então o trabalho escravo no Brasil vem sendo combatido e ações públicas e privadas vêm sendo desenvolvidas. Das ações dos últimos anos, vale ressaltar algumas.

Em 1999 foi apresentado no Senado Brasileiro a Proposta de Emenda à Constituição 57A (PEC57A/1999) que visava o confisco da terra autuada com trabalho escravo para fins de reforma agrária, vide que em 1999 as denúncias se concentravam apenas nas áreas rurais, mas devido ao surgimento de incidências no meio urbano, em 2004 a PEC foi alterada incluindo os imóveis urbanos.

A PEC foi aprovada em maio de 2014, porém, com uma subemenda acrescentando ao texto: “na forma de lei”, gerando a necessidade de uma nova lei para a regulamentação. A proposta apresentada foi o Projeto de Lei do Senado 432 (PLS 432) que ainda não foi aprovado pelo congresso brasileiro e que sua aprovação e sanção pode enfraquecer o conceito de trabalho análogo a escravo (BRASIL, 2013).

Em 2002 foi aprovada e adotada pelo Congresso Nacional e pelo Presidente da República a medida provisória Nº 74 (BRASIL, 1990) (convertida na Lei Nº 10.608 de 2002) que assegurou o benefício do seguro desemprego ao trabalhador liberto em condições de trabalho análogo a escravo (BRASIL, 2002).

Em 2003 foi elaborado o Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo pela Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH) do Ministério da Justiça, com o objetivo de extinguir o trabalho escravo no Brasil.

Em 2004 a ONG Repórter Brasil em parceria com o governo brasileiro idealizou o projeto “Escravo, nem pensar!”, com o objetivo de erradicar e prevenir o trabalho análogo a escravo nas regiões mais carentes do país através da educação.

Em 2008 lançaram o Segundo Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo.

Em 2010 foi implantado o Programa Nacional do Emprego e Trabalho Decente (PNETD), no qual, um dos eixos estratégicos é erradicar todas as formas de trabalho escravo e de trabalho infantil (ou seja, de crianças e adolescentes), pois há uma relação muito estreita entre ambos.

Em 2014 aconteceram dois encontros de trabalhadores libertos, um no Maranhão – estado com um dos maiores níveis de trabalhadores escravizados – e outro no Piauí – estado com um dos maiores níveis de trabalhadores aliciados.

De todas as ações, duas foram de grande importância para combater o trabalho análogo a escravo no Brasil, são elas:

- A iniciativa em 2003 do MTE em criar uma lista cujo objetivo é levar a público as empresas ou pessoas que foram autuadas utilizando mão de obra escrava, a fim de criar boicotes comerciais, financeiros e creditícias a esses violadores de direitos humanos e de direitos fundamentais do trabalho (naquele momento principalmente empresários e fazendeiros envolvidos com a escravidão), a chamada “Lista suja do trabalho escravo”.
- E a iniciativa do Instituto Ethos, Instituto Observatório Social, OIT e ONG Repórter Brasil em criar o Pacto Nacional pela Erradicação do Trabalho Escravo (Pacto), cuja finalidade é reunir entidades, entre elas empresas brasileiras e multinacionais que assumiram o compromisso de não explorar e não negociar com quem explora o trabalho escravo. Em dezembro de 2013 o Pacto reunia mais de 400 empresas e associações que representavam mais de 30% do PIB brasileiro. Em maio de 2014 foi lançado o Instituto Pacto Nacional pela Erradicação do Trabalho Escravo (InPACTO), institucionalizando o Pacto, tendo em vista ter mais agilidade para promover ações para erradicação e prevenção do trabalho escravo no Brasil.

A “Lista Suja”, principal ferramenta de combate e boicote àqueles que exploram o trabalho análogo a escravo, utilizada cotidianamente por muitas empresas e associações, foi suspensa em 27/12/2014 – data do recesso de Natal – por liminar do presidente do Supremo Tribunal Federal brasileiro (STF), o ministro Ricardo Lewandowski. Segundo a decisão do STF, a liminar foi expedida até que a Ação Direta de Inconstitucionalidade 5209 (Adin 5209), protocolada no dia 22/12/2014 pela Associação Brasileira de Incorporadoras Imobiliárias (Abrainc) presidida por Rubens Menin da MRV Engenharia, fosse julgada.

A MRV Engenharia foi autuada nos últimos cinco anos, cinco vezes por trabalho análogo a escravo onde nessas atuações foram libertadas 203 pessoas. A empresa também foi incluída duas vezes na “lista suja”, porém por decisões judiciais foi retirada.

Leonardo Sakamoto da Repórter Brasil, o InPACTO e outras instituições entraram com pedidos na justiça e no governo para que a lista voltasse a ser divulgada e através da Lei de Acesso à Informação (lei nº 12.527/2011), conseguiram uma publicação alternativa dos indiciados, em abril de 2015 (BRASIL, 2011).

No dia 31 de março de 2015, a então ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ideli Salvatti e o ministro do Trabalho, Manoel Dias, assinaram uma nova portaria interministerial aperfeiçoando a “Lista Suja”. A lista deixará de ser atualizada semestralmente e passará a ser atualizada conforme os nomes forem sendo excluídos ou incluídos. Outra mudança é que a mesma só incluirá os nomes dos empregadores após a decisão final do auto de infração lavrado em ação fiscal, assegurando assim o direito a ampla defesa do empregador.

A nova “Lista Suja do Trabalho Escravo” ainda não havia sido divulgada até junho de 2015, mas como vem sendo reiterado pelos representantes do MTE, trata-se de um compromisso assumido que será cumprido.

## 5

### AVANÇOS E RETROCESSOS NA CONCEITUAÇÃO LEGAL DO TRABALHO ESCRAVO

Até 1940 por mais que a escravidão estivesse proibida no Brasil desde sua abolição em 1888, a mesma não constituía crime. Naquele ano, o presidente Getúlio Vargas amplia o artigo 149 da lei nº 2.848 (BRASIL, 1940), criminaliza o trabalho escravo e penaliza com reclusão de dois a oito anos quem a utiliza. Porém o artigo não estabelecia as condições para uma pessoa ser considerada escrava. Embora a mudança constituísse um grande avanço no combate à escravidão em terras brasileiras, a falta de conceituação precisa gerava uma falha, pois para muitos juristas, escravidão é quando um indivíduo tem 100% de cerceamento de liberdade e na maioria dos casos da escravidão moderna ou contemporânea esse critério por si só não basta, pois são criadas condições físicas e psicológicas para que o mesmo não saia do seu ambiente de trabalho e continue em um serviço forçado e desumano.

Em dezembro de 2003 entrou em vigor a Lei nº 10.803 que caracterizou quatro condições, tomadas em conjunto ou separadamente, que podem indicar a existência de trabalho escravo e incluía em sua punição o recolhimento de multas indenizatórias e pena correspondente à violência. Segundo muitos juristas e defensores do combate à escravidão este foi um grande avanço da luta em âmbito jurídico, pois além de caracterizar de forma mais concisa as características do trabalho análogo a escravo, não resumiu a situação de escravidão em apenas cerceamento de liberdade e sim em outros fatores que muitas vezes acontecem de forma associada, como a servidão por dívida.

Em 1999 o Senado apresentou a Proposta de Emenda à Constituição 57A (PEC 57A/1999), que visa o confisco da terra rural ou propriedade urbana onde por ventura tenha sido constatado utilização de trabalho análogo a escravo.

Em maio de 2014 a mesma foi aprovada com uma subemenda acrescentando ao texto: “na forma de lei”, gerando a necessidade de uma lei para regulamentar a PEC 57A/99. A lei que está em tramitação no congresso brasileiro para regulamentar a PEC é a PLS 432 que reduz o conceito de trabalho escravo a todo indivíduo que possua apenas cerceamento total de liberdade, criando assim uma redução nas características e conceitos de trabalho análogo a escravo, enfraquecendo em âmbito jurídico e legal o combate e autuações aos locais ou indivíduos que desrespeitam os direitos trabalhistas vigentes no Brasil e que são espelho das normas internacionais da OIT e, muitas vezes, mais avançadas.

## 6

### CONQUISTAS E IMPASSES NO COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

O Brasil avançou significativamente no combate à escravidão. Os grupos de fiscalizações móveis do MTE vinham ao longo dos anos autuando e fiscalizando os locais denunciados com possível escravidão. Os fazendeiros e empresários que se utilizavam desse tipo de mão de obra vinham sofrendo boicotes comerciais e financeiros através de iniciativas como o Pacto Nacional pela Erradicação do Trabalho Escravo e a “Lista Suja” do trabalho escravo que já haviam sido aderidas e reconhecidas por multinacionais, entre elas bancos, entre outras instituições. Iniciativas como a empresa de auditoria Organização de Serviço para Gestão de Auditoria de Conformidade (Socam) e o Instituto Carvão Cidadão (ICC) – entidades fundadas com o objetivo de monitorar e auditar respectivamente a cadeia de fornecedores da C&A e a cadeia produtiva das siderúrgicas na região de Carajás, com o intuito de identificar irregularidades no ambiente de trabalho, entre elas, a exploração de trabalho análogo a escravo e encontros realizados no nordeste do país com trabalhadores resgatados vinham surgindo.

Várias medidas governamentais e privadas estavam sendo criadas e implementadas para combater e erradicar a escravidão brasileira, levando o Brasil a ser elogiado diversas vezes nos relatórios da ONU e da OIT como referência internacional no combate ao trabalho escravo pelo seu comprometimento e dedicação nesta luta. Tais documentos também criticaram a impunidade jurídica de muitos transgressores, gerada por um jurídico lento e parcial em suas decisões e ações. Também foi citado que no Brasil há aplicação de punições cívicas (multas), porém faltam punições criminais (prisão).

Além da lentidão da Justiça em sentenciar e punir escravistas, outro impasse são as ameaças aos auditores do MTE, colocando sua integridade física em risco. Em janeiro de 2004 quatro auditores foram assassinados em uma emboscada quando investigavam uma denúncia de trabalho escravo em uma fazenda na região de Unaí, em Minas Gerais. O caso conhecido como Chacina de Unaí já está há 11 anos transitando na justiça e os acusados ainda não foram julgados. A primeira seção só ocorreu em 2013. O Ministério Público Federal, o Ministério Público do Trabalho (MPT), o MTE e o Sindicato dos Auditores Fiscais do Trabalho (Sinait), vêm solicitando à Justiça que acelere o julgamento, mas ainda não há um resultado concreto.

Além desse caso, já foram registrados casos de ameaças e violência a auditores nas regiões do Acre, Pará, Rio Grande do Sul e outras unidades da federação.

Em 2014 a luta contra o trabalho escravo passou por um revés na importante aprovação da PEC 57<sup>a</sup>, que permite a desapropriação de terras e propriedade, seja urbana ou rural, onde se constate trabalho escravo. No momento de sua aprovação, abriu-se a possibilidade de se revisar, através de uma alteração no texto, o conceito de trabalho análogo a escravo, através da discussão de uma lei para regulamentar as características do trabalho escravo, onde pode ocorrer o enfraquecimento futuro dos combates, fiscalizações e autuações do MTE contra aqueles que exploram trabalhadores nessa situação. Em seguida, a suspensão da “Lista Suja” pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro impediu durante meses o boicote aos indivíduos e empresas que desrespeitam esse direito fundamental do trabalho e violam um direito humano dos mais básicos.

## CONCLUSÕES

O Brasil vinha progredindo consideravelmente no combate a escravidão, porém desde 2014 esta situação está ameaçada. Mas há atores sociais comprometidos com essa luta e não faltarão esforços até que a erradicação do trabalho escravo contemporâneo esteja concluída no país.

O Brasil já demonstrou possuir condições para combater e erradicar a escravidão em seu território, visto pelas ações governamentais (principalmente do MTE) e pelas iniciativas independentes e privadas na erradicação e prevenção ao trabalho análogo a escravo. Porém tais ações vão contra os interesses de muitos empresários e empregadores, que ainda não perceberam o valor das marcas que obedecem aos princípios éticos, que podem lhes garantir novos e contínuos contratos nos mercados interno e internacional. A exploração de trabalhadores em situação análoga a escravo é crime no Brasil e não condiz com as práticas corporativas de empresas sustentáveis, que se declaram socialmente responsáveis pelos diferentes elos de sua cadeia produtiva e que respeitam os direitos trabalhistas vigentes no país.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Bia. Mais de 12 milhões são vítimas de trabalho forçado no mundo, diz OIT. *Repórter Brasil*, São Paulo, 11 maio 2005. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2005/05/mais-de-12-milhoes-sao-vitimas-de-trabalho-forcado-no-mundo-diz-oit/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BRASIL. *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de Dezembro de 1940*. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=24FF8412C5020CEFEE59FA43E707767C.proposicoesWeb1?codteor=107819&filename=LegislacaoCitada+-PL+7429/2002](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=24FF8412C5020CEFEE59FA43E707767C.proposicoesWeb1?codteor=107819&filename=LegislacaoCitada+-PL+7429/2002)>. Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Presidência da República. *Lei nº 10.608, de 20 de Dezembro de 2002*. Altera a Lei no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, para assegurar o pagamento de seguro-desemprego ao trabalhador resgatado da condição análoga à de escravo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10608.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Presidência da República. *Medida Provisória nº 74, de 23 de Outubro de 2002*. Altera a Lei no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, para assegurar o pagamento de seguro-desemprego ao trabalhador resgatado da condição análoga à de escravo. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/MPV/Antigas\\_2002/74.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas_2002/74.htm)>. Acesso em: 25 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conatrae/programas/comissao-nacional-para-a-erradicacao-do-trabalho-escravo>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Senado Federal. Gabinete do Senador Romero Jucá. *Projeto de Lei nº 432, de 2013*. Dispõe sobre a expropriação das propriedades rurais e urbanas onde se localizem a exploração de trabalho escravo e dá outras providências. [Brasília, DF], [2013]. Disponível em: <<https://www.sinait.org.br/docs/TextoConsolidadoJuca.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Síntese estatística em 31/12/2013 (atualização 23/06/2014)*: campanha da CPT contra o trabalho escravo. Goiânia, 23 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/attachments/article/2258/S%C3%ADntese%20estat%C3%ADstica%20do%20TE%202013%20-%20ATUALIZADA%20em%2023.06.2014.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

JUSBRASIL. *Art. 149 do Código Penal – Decreto Lei 2848/40*. 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10621211/artigo-149-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. OIT: *El trabajo forzoso genera 150.000 millones dólares de ganancias anuales*. OIT: [Genebra], 2014. Disponível em: <[http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_243308/lang-es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_243308/lang-es/index.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

UNITED NATIONS REGIONAL INFORMATION CENTRE FOR WESTERN EUROPE (UNRIC). *Quase 21 milhões de pessoas em todo o mundo são vítimas de trabalho forçado segundo a ONU*. Bruxelas, [201-]. Disponível em: <<http://www.unric.org/pt/actualidade/30861-quase-21-milhoes-de-pessoas-em-todo-o-mundo-sao-vitimas-de-trabalho-forcado-consideram-as-nacoes-unidas>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Paulo Sérgio de. *MTE repudia ameaças a auditores em BA*. Brasília, DF, 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/mte-repudia-ameacas-a-auditores-em-ba.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

AQUINO, Yara. Nova portaria aperfeiçoa divulgação de ‘lista suja’ do trabalho escravo. *Rede Brasil Atual*, [S.l.], 31 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2015/03/nova-portaria-aperfeicoa-divulgacao-de-lista-suja-do-trabalho-escravo-8832.html>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Presidência da República. *Operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 2008*. Brasília, DF: Ministério do trabalho, 2009. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B2F46A8012B2FFA81380F7D/AF140BB1d01.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e do Emprego. Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo - DETRAE. *Quadro das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 1995 a 2013*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A45B26698014625BF23BA0208/Quadro%20resumo%20opera%C3%A7%C3%B5es%20T.E.%201995%20-%202013.%20Internet.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 2008*. Brasília, DF, 23 jun. 2009. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B2F46A8012B2FFA81380F7D/AF140BB1d01.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Quadro das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 2009*. Brasília, DF, 23 fev. 2010. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B2F46A8012B2FFFA17718C5/7DD8F0D4d01.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Quadro das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 2010*. Brasília, DF, 16 nov. 2011. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A308E140C013099AA320A62A2/est\\_resultado\\_quadro\\_trabescravo2010.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A308E140C013099AA320A62A2/est_resultado_quadro_trabescravo2010.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Quadro das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 2011*. Brasília, DF, 08 maio 2012. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A39E4F614013AD5968E702C3A/Quadro%202011%20para%20a%20internet.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Quadro das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 2012*. Brasília, DF, [201--]. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A3E7A205F013EE73BD9030705/Quadro%20Resumo%202012%20a%202012.%20POR%20ESTADO.%20%20Internet.%2027.05.2013.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. *Brasil é referência no combate ao trabalho forçado*. Jusbrasil: [S.l.], [2015?]. Disponível em: <<http://mpt.jusbrasil.com.br/noticias/100556118/brasil-e-referencia-no-combate-ao-trabalho-forcado>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Audidores do MTE são ameaçados em fiscalização de combate ao trabalho escravo no Acre*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/audidores-do-mte-sao-ameacados-em-fiscalizacao-de-combate-ao-trabalho-escravo-no-acre/palavrachave/escravo-ameaca.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Combate ao trabalho escravo*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/trab\\_escravo/plano-nacional-para-erradicacao-do-trabalho-escravo.htm](http://portal.mte.gov.br/trab_escravo/plano-nacional-para-erradicacao-do-trabalho-escravo.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *OIT aprova nova regra contra trabalho escravo*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://mte.jusbrasil.com.br/noticias/123301126/oit-aprova-nova-regra-contra-trabalho-escravo>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Portaria Interministerial nº 2, de 12 de maio de 2011*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1012FFA7DD87E4E75/p\\_20110512\\_2.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1012FFA7DD87E4E75/p_20110512_2.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 2.027 de 19 de dezembro de 2013*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A43DF98FC014450260816366A/Portaria%20n.%C2%BA%202.027%20\(GEFM\).pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A43DF98FC014450260816366A/Portaria%20n.%C2%BA%202.027%20(GEFM).pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional do Trabalho Decente*. Brasília, DF, Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/antd/programa-nacional-de-trabalho-decente.htm>>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *CODEFAT. Resolução Nº 306 de 6 de novembro de 2002*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/trab\\_escravo/resolucao-n-306-06-11-2002.htm](http://portal.mte.gov.br/trab_escravo/resolucao-n-306-06-11-2002.htm)>. Acesso em: 25 maio 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Campanha de prevenção e combate ao trabalho escravo*. Goiânia, 03 maio 2010. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/content/article/6-trabalho-escravo-/trabalho-escravo-/195-campanha-de-prevencao-e-combate-ao-trabalho-escravo>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

COSTA, Gilberto. Relatório da ONU aponta impunidade de quem explora trabalho escravo no Brasil. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2010. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-09-14/relatorio-da-onu-aponta-impunidade-de-quem-explora-trabalho-escravo-no-brasil>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

FELICIANO, Guilherme Guimarães. Do crime de redução a condição análoga à de escravo, na redação da Lei nº 10.803/2003. *Jus Navigandi*, Teresina, maio 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6727/do-crime-de-reducao-a-condicao-analog-a-de-escravo-na-redacao-da-lei-n-10-803-2003>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *O que é trabalho escravo contemporâneo*. Rio de Janeiro, GPTEC, [201-]. Disponível em: <[http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/oqueetrabalhoescravo\\_ricardo.pdf](http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/oqueetrabalhoescravo_ricardo.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *O escravo é o estranho tratado como mercadoria*. Rio de Janeiro: GPTEC, [201-]. Disponível em: <[http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/escravo\\_mercadoria\\_ricardo.pdf](http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/escravo_mercadoria_ricardo.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

GRUPO Especial de Fiscalização Móvel (GEFM) já libertou mais de 40 mil trabalhadores. *Em discussão!*. Brasília, DF, 14 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/combate-ao-trabalho-escravo/gefm.aspx>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

InPACTO recebe relação de empregadores envolvidos com trabalho escravo. *InPacto*. Rio de Janeiro, 23 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.inpacto.org.br/2015/03/inpacto-recebe-relacao-de-empregadores-envolvidos-com-trabalho-escravo/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/perfil-dos-principais-atores-envolvidos-no-trabalho-escravo-rural-no-brasil>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *La OIT adopta nuevo protocolo para combatir las formas modernas de trabajo forzoso*. OIT: [Genebra], 2014. Disponível em: <[http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/media-centre/press-releases/WCMS\\_246640/lang-es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/media-centre/press-releases/WCMS_246640/lang-es/index.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Agenda Nacional do Trabalho Decente*. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS\\_226229/lang-pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_226229/lang-pt/index.htm). Acesso em: 13 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Apresentação*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Combate ao trabalho escravo*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.oit.org.br/sites/all/forced\\_labour/oit/convencoes/convencoes.php](http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/convencoes/convencoes.php)>. Acesso em: 18 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Convenção (29) sobre o trabalho forçado ou obrigatório*. OIT: Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <[http://www.oit.org.br/sites/all/forced\\_labour/oit/convencoes/conv\\_29.pdf](http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/convencoes/conv_29.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Convenção (105) convenção relativa a abolição do trabalho forçado*. OIT: Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <[http://www.oit.org.br/sites/all/forced\\_labour/oit/convencoes/conv\\_105.pdf](http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/convencoes/conv_105.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Convenções ratificadas pelo Brasil*. [Genebra], [20--]. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/convention>>. Acesso em: 18 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Prevenção e erradicação do trabalho escravo são imperativo ético, moral e justiça social*. [Genebra], [20--]. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-escravo-sao-imperativo-etico-moral-e-de>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Uma aliança global contra o trabalho forçado*: relatório global do seguimento da declaração da OIT sobre princípios e direitos fundamentais no trabalho: 2005. Genebra: Secretaria Internacional do Trabalho, 2005. Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/forced\\_labour/pub/relatorio\\_global\\_2005\\_alianca\\_contra\\_trabalho\\_forcado\\_316.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/forced_labour/pub/relatorio_global_2005_alianca_contra_trabalho_forcado_316.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

PORFÍRIO, José. Combate ao trabalho escravo demorou 25 anos para começar. *Em Discussão!*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/combate-ao-trabalho-escravo.aspx>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

QUEM Somos. *InPACTO*. [20--]. Disponível em: <<http://www.inpacto.org.br/inpacto-2/quem-somos/>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

REPÓRTER BRASIL. *Comitê exclui empresas do Pacto Nacional*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.reporterbrasil.org.br/pacto/noticias/view/482>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

REPÓRTER BRASIL. *Escravo nem pensar*: missão. São Paulo, [20--]. Disponível em: <<http://www.escravnempensar.org.br/sobre-o-projeto/o-que-e/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

REPÓRTER BRASIL. *Pará*: Auditor-Fiscal do trabalho em serviço é mantido em cárcere privado em Castanhal. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2014/07/para-auditor-fiscal-do-trabalho-em-servico-foi-mantido-em-carcere-privado-em-castanhal/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

REPÓRTER BRASIL. *Perguntas e resposta sobre trabalho escravo e a PEC 57A/199 (ex-PEC 438/2001)*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/trabalho-escravo/perguntas-e-respostas/>>. Acesso em: 18 maio 2014.

REPÓRTER BRASIL. *Escravo nem pensar*: Quem somos. São Paulo, [20--]. Disponível em: <<http://www.escravnempensar.org.br/sobre-o-projeto/quem-somos/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

REPÓRTER BRASIL. *Relatório da ONU critica trabalho escravo no Brasil*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2010/09/relatorio-da-onu-critica-trabalho-escravo-no-brasil/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SAKAMOTO, Leonardo. Governo lança portaria e recria “lista suja” do trabalho escravo. *Blog do Sakamoto*, [São Paulo], 31 mar. 2015. Disponível em: <<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/03/31/governo-lanca-portaria-e-recria-lista-suja-do-trabalho-escravo/>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *PEC do Trabalho escravo é aprovada no Congresso*. [20--]. Disponível em: <<http://www.trabalhoescravo.org.br/noticia/80>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SANTINI, Daniel. Ação de construtoras barra publicação da 'lista suja' do trabalho escravo. *Repórter Brasil*. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2014/12/lobby-de-construtoras-barra-publicacao-da-lista-suja-do-trabalho-escravo/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Relatório cita Brasil como referência em combate ao trabalho escravo e defende aprovação da PEC. *Repórter Brasil*. São Paulo, 17 out. 2013. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2013/10/relatorio-cita-brasil-como-referencia-em-combate-ao-trabalho-escravo-e-defende-aprovacao-da-pec/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

THENÓRIO, Iberê. Trabalhador escravo é torturado com ferro quente no Pará. *Repórter Brasil*, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2008/02/trabalhador-escravo-e-torturado-com-ferro-quente-no-para>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

WROBLESKI, Stefano. Após libertação de escravos, auditor é perseguido no Acre. *Repórter Brasil*, São Paulo, 03 dez. 2014. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2014/12/apos-libertacao-de-escravos-auditor-e-perseguido-no-acre/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Dez anos, cinco acusados pela chacina de Unaí ainda não foram julgados. *Repórter Brasil*, São Paulo, 28 jan. 2014. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2014/01/dez-anos-depois-cinco-acusados-pela-chacina-de-unai-ainda-nao-foram-julgados/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

# DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

*Marcos Antonio Batista da Silva*

*Cleomar Azevedo*

## 1

### INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma unidade interessante, na medida em que articula o exercício dos direitos humanos e educação, com as práticas do racismo presente na sociedade brasileira em diferentes faces e manifestações. Entendemos que a presença do racismo, como prática social, representa obstáculo à redução das desigualdades raciais, obstáculo que só pode ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Desse modo, o texto propõe discutir questões e seus desdobramentos que compreendem assuntos relacionados a Direitos Humanos e Educação, em especial da população negra no Brasil.

Todo Estado tem obrigação de proteger, promover e prover os Direitos Humanos, assim como de criar mecanismos para que as pessoas ou grupos possam exigir a realização de seus direitos [...] Colocar em prática a perspectiva de Direitos Humanos vai além de reconhecê-la apenas como discurso. Fazê-lo implica que o Estado, por meio de ações concretas, cumpra suas obrigações legais e que, ao atuar como mandatário da nação, promova, implemente e monitore políticas públicas nessa perspectiva. (SANTOS, 2009, p. 1-3).

Temas relacionados aos direitos da população negra se instalaram, na agenda contemporânea. Ao fim da primeira década do Século XXI, no Brasil, políticas de ação afirmativa na educação superior podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública que, efetivamente, tem colaborado para a inclusão de grupos sub-representados, especialmente, os de negros.

Programas como os de estabelecimento de cotas com vistas à ampliação do acesso de estudantes negros à educação superior, assim como programas de combate ao racismo estrutural e simbólico, vêm sendo adotados em várias localidades do país, a fim de limitar a reprodução de estereótipos que afetam o acesso a oportunidades iguais.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais. A título de exemplo, podemos citar no plano internacional, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, que se organizou em Durban na África do Sul em 2001, que constituiu uma ocasião para se concentrar nas etapas práticas para lutar contra o racismo entre outras formas de intolerâncias, isto é, teve como objetivo definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações.

No plano nacional, ressalta-se para este texto a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), órgão do Poder Executivo, criado na administração do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e o Estatuto da Igualdade Racial. Outro evento

que merece destaque foi a criação do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, pela Presidenta Dilma Rousseff, em 2 de outubro de 2015. Tal Ministério foi fruto da fusão das Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), bem como de Políticas para Mulheres.

Ao se criar um ministério, bem como um Estatuto de direitos específicos para a população negra, afirma-se a posição de maior vulnerabilidade social a que esse grupo está acometido. Porém, com posse do governo do Presidente Michel Temer, a partir de agosto de 2016 ocorreu a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPRI) foram absorvidos pelo recém-criado Ministério da Justiça e da Cidadania.

Nesse sentido, em carta aberta intitulada “Brasil: em defesa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)” de 25 de setembro de 2015, o professor doutor Boaventura de Sousa Santos, do CES, Coimbra, Portugal, já alertava quanto à possibilidade de extinção da Secretaria que nos últimos anos, a atuação da Secretaria contribuiu decisivamente para a concretização de passos importantes em diversas políticas públicas, da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial à adoção de ações afirmativas (SANTOS, 2015).

Vale lembrar que desde a administração de Fernando Henrique Cardoso, passando pelos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva Lula, e da Presidente Dilma Rousseff, o tema do racismo brasileiro tem estado nas pautas política e acadêmica brasileiras. Apenas por meio de pressões dos movimentos sociais brasileiros (Movimento Negro) que as políticas de ação afirmativa começaram a ser introduzidas nas universidades públicas no Brasil. No entanto, ainda há resistências de universidades estaduais de estados brasileiros em adotar a medida.

Observa-se, ainda, o desenvolvimento de programas de valorização da cultura e da história negra. A obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em

toda a educação básica como resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro, em contraposição a um padrão estético e cultural do branco europeu. Isto posto, percebe-se que a presença da cultura negra não tem sido ao longo de séculos suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste no Brasil um imaginário étnico-racial que privilegia a “branquitude” e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, e a asiática.

## 2

### DIREITOS DA POPULAÇÃO NEGRA

Grande parte da sociedade brasileira, em particular, a população negra, recebe de forma positiva este Estatuto, no combate ao racismo que permitem avanços no campo da redução das desigualdades sociais. Este dispositivo legal, bem como outras reivindicações e propostas do Movimento Negro e da sociedade, como por exemplo: a violência que tem sofrido a juventude negra, a oferta de creches para a criança nos primeiros anos de vida (0 a 3) anos, o gargalo existente entre o ensino médio e a educação superior e a implementação de ações afirmativas para a educação superior/pós-graduação, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização das demandas dos negros brasileiros. Entende-se aqui, portanto, que a sociedade contemporânea brasileira insiste em negar o racismo, e que quanto mais tarde essa sociedade encarar as mazelas históricas da desigualdade entre negros e brancos, mais jovens negros terão sua cidadania sepultada.

Neste sentido, vale ressaltar que ao abordarmos a temática da Educação, e Direitos Humanos, propomos pensarmos a juventude como uma oportunidade que implica tratar os jovens como sujeitos de sua própria história e não como objeto das expectativas dos adultos. Deve

ser um processo interacional onde ambos devem contribuir para o crescimento do sujeito. Essa mudança de olhar que supera a visão de jovens como objeto do problema e se firma na visão de jovem como sujeito de oportunidades, nos leva a uma perspectiva importante para a ação do sistema educacional, do trabalho e da mobilização da sociedade em nosso país (CAMARANO et al., 2004).

Na era dos direitos humanos, o que se observa é que a Constituição brasileira (Constituição Federal de 1988), as legislações sociais e as políticas públicas consagram o princípio da família como base do desenvolvimento do sujeito (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar segundo Santos (2012, p. 71):

O texto da CF-88 apresenta ênfase e institucionalização nos Direitos Humanos, com nunca houve nas Constituições brasileiras. As transformações decorrentes do processo de democratização tiveram repercussão no plano internacional, face à mobilização e às denúncias de violação dos Direitos Humanos no país.

Em que pesem os dramas da família brasileira, a situação econômica e as práticas de violência, a família continua a ser valorizada como um dos pilares de garantia da coesão social. Nesse sentido, os clássicos da sociologia e da psicologia nos permitem afirmar que a família sempre influenciou e continua a influenciar as escolhas e decisões do sujeito, seja positiva, seja negativamente.

Ao longo da história, verificamos as nuances dessa influência. Na sociedade da era da informação, outras instituições partilham com a família esse papel, podemos citar como exemplo a escola. Se, para os clássicos da sociologia e da psicologia a família era responsável pela socialização primária e a escola pela secundária, hoje essa distinção já não é tão clara, sobretudo na escola, que acabou por assumir ambos os papéis. Mas é importante olhar a escola como uma instituição que reproduz as mazelas sociais, mas também transforma essas mazelas e cria condições de mudança para o sujeito.

Para Rego (2002, p. 48): “[...] a escola ganhou função social, que transita entre o ensinar, o cuidar e o proteger. Isso porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação dos cidadãos, e uma função pedagógica.”

Apontar para uma inserção social e produtiva para os jovens se faz necessário. O desafio passa a ser o de combinar programas que proporcionem políticas de transferência de renda, elevação quantitativa e qualitativa de escolaridade, assistência a famílias de jovens em situação de vulnerabilidade social, formação tecnológica, serviços comunitários, esporte e lazer, além de uma nova abordagem da articulação entre o mundo do trabalho e a educação para jovens.

Porém, de certa forma, o jovem contemporâneo vive um paradoxo: por um lado, há uma padronização excessiva de gostos e de atitudes e, por outro lado, a condição de jovem que o define como alguém que possui uma grande inquietude, que busca um sentido para a sua vida. Mas nem sempre os contextos nos quais esse jovem se insere contribuem para o desenvolvimento do pensamento dialético, questionador, transformador. Portanto seja no âmbito familiar, escolar ou no trabalho, acreditamos que essas possibilidades, se não estiverem acopladas a uma rede de sustentação mais ampla, a exemplo de políticas públicas para a juventude, onde haja espaços que possam garantir o desenvolvimento de um sentido para a juventude, o jovem terá dificuldades em exercitar o seu papel de ator social, em particular os jovens negros.

De um lado no Brasil, dificuldades variadas têm se imposto à consolidação da temática da desigualdade e discriminação racial no contexto social e político na sociedade brasileira. No Brasil, há associação direta entre situação de pobreza e a característica de ser negro, disso decorre o fato de que as políticas sociais, econômicas e educacionais que mantêm situações de desigualdades no acesso a bens públicos que afetam especialmente os negros, são também políticas raciais. A divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de Instituições de estatística e de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) ou o

Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à saúde, renda, acesso a empregos, violência, expectativa de vida e educação, essa última, nosso foco de atenção. De outro lado, iniciativas governamentais têm sido implementadas, como por exemplo, o “Plano Juventude Viva: caminhos da política de prevenção à violência contra a juventude negra no Brasil” (BRASIL, 2014).

O Plano de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra, “nome completo” do Plano Juventude Viva, nasce como uma conquista de lutas históricas e contemporâneas da juventude negra brasileira, traduzida como prioridade número um nos processos da I Conferência Nacional de Juventude, em 2008, reforçado na segunda edição em 2011, e que encontrou na ação do governo federal, sob coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, da Secretaria Geral da Presidência da República, e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o compromisso para que o Estado comece a dar respostas ao problema do extermínio da juventude negra em nosso país (BRASIL, 2014, p. 6).

O documento propõe construir narrativas, sensibilizar e construir ações concretas com instâncias governamentais nos âmbitos federal, estadual e municipal, dialogando e estabelecendo compromissos com representantes do Legislativo e do Judiciário e produzir informação, dando visibilidade aos dados gritantes sobre homicídios contra na sociedade brasileira (BRASIL, 2014).

Encarar o debate sobre desigualdades raciais historicamente acumuladas e socialmente reproduzidas no Brasil se apresenta, ainda, como um desafio de grandes proporções, pois significa examinar a fundo o próprio projeto de nação que vem sendo construído desde tempos remotos (sociedade colonial), e a definição sobre quem serão, no futuro, os beneficiários desse projeto. Assim como as demandas dos movimentos sociais (Movimento Negro) pela garantia de direitos junto ao Estado Brasileiro não são recentes, as conquistas dessa luta também foram se delineando ao longo da história.

As pesquisas da história das mobilizações da população negra no país contribuem para que a sociedade brasileira principalmente no período democrático recente. Referimo-nos, portanto, ao século XXI – seja reconhecida como uma sociedade na qual o racismo e as desigualdades raciais estão presentes.

Se por um lado, encontramos na literatura sobre as relações raciais no Brasil, negros que alcançaram um elevado nível de educação formal: intelectuais negros, pesquisadores negros, como apontam os estudos de (CUNHA JÚNIOR, 2003; GUIMARÃES, 2004; SANTOS, 2011); por outro lado, há que se constatar o caráter crônico das desigualdades raciais na educação brasileira. Isso significa que as políticas de caráter universalistas, cujos efeitos foram sendo percebidos ao longo dos anos, ainda não são suficientes para desconstruir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, constatadas e atestadas pelos indicadores sociais. Nota-se que a história da educação do negro no Brasil traz para o convívio da sociedade determinações históricas de exclusão.

Entendemos que a presença do racismo, como prática social, representa obstáculo à redução das desigualdades raciais, obstáculo que só pode ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas localizadas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como uma exigência na construção de um país com maior justiça social.

A seguir apresentamos um breve histórico sobre as políticas de ação afirmativa na sociedade contemporânea. As primeiras experiências de ações afirmativas ocorreram na Índia, ainda sob o domínio colonial inglês (1858 a 1947). Com a independência, o governo indiano livre ratificou aquelas medidas em sua Constituição de 1950. Três anos antes, o governo já havia aprovado cotas para a casta dos “intocáveis” em setores da administração e do ensino público (FERREIRA, 2010).

Na Europa, conforme observou Heringer (1999), as primeiras orientações sobre políticas de ação afirmativa foram elaboradas em 1976. Neste caso, o público-alvo da ação afirmativa variava de acordo com as si-

tuações existentes, abrangendo grupos como os de minorias étnicas, raciais e mulheres.

Nos Estados Unidos da América (EUA), as primeiras referências à ação afirmativa datam do início dos anos 1930, neste caso, as de caráter preventivo, no sentido de corrigir injustiças sociais na legislação trabalhista. As primeiras medidas de políticas de ação afirmativa, com o sentido de tratamento preferencial a certos segmentos ou grupos sociais, ocorrem, porém, durante a administração do Presidente Dwight D. Eisenhower (1953 – 1961). Nesse período, os EUA viviam um momento de efervescência política em torno da luta pelos direitos civis, capitaneada, principalmente, por lideranças do movimento negro norte-americano, e com o apoio dos segmentos mais progressistas da sociedade, que lutavam pela expansão da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos (FERREIRA, 2010; HERINGER, 1999).

No início dos anos 1960, o movimento pelos direitos civis nos EUA fez da desigualdade negra uma questão nacional. Desenvolveu-se intensa atividade tendo em vista desmontar o sistema segregacionista vigente, além de combater a segregação nos espaços públicos, porém este movimento terminou abruptamente no final dos anos de 1960, com a morte de seu líder, Martin Luther King (AZEVEDO, 2001).

Logo a seguir novas lideranças surgem no combate ao racismo, podemos citar como exemplo nesse contexto a vez de Malcolm X, líder negro, morto em 1965, manifestar a força negra acumulada em séculos de opressão. No início dos anos 1970, as heranças de Martin Luther King e de Malcolm X combinaram-se, para imprimir uma mudança de ênfase no Movimento Negro, agora mais voltado para a luta contra outro tipo de racismo, o racismo institucional. Essa mudança de ênfase significou maior atenção à questão da igualdade de oportunidades, em lugar da antiga ênfase na igualdade de direitos de participação na esfera pública (AZEVEDO, 2001).

A partir de então, da transição da militância pela igualdade de direitos para a militância pela igualdade de oportunidades, desenharam-se dois tipos de políticas compensatórias: primeiramente políticas de ação afirmativa, que postulam a igualdade de oportunidades de modo a garan-

tir a integração do negro à sociedade de dominação branca. O sistema de cotas no emprego e na universidade, o transporte de crianças de bairros negros para escolas públicas localizadas em bairros brancos e vice-versa, o sistema de vigilância e de averiguação para prevenir e punir casos de discriminação racial são exemplos de políticas de ação afirmativa dessa natureza.

O segundo tipo de políticas compensatório foi às políticas de controle comunitário das instituições públicas e privadas, voltadas para a criação da igualdade de oportunidades, capaz de garantir a separação com dignidade da comunidade negra (AZEVEDO, 2001).

Segundo Heringer (1999), as políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários foram concebidos com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de reificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Mas, nos EUA, políticas de ação afirmativas foram implantadas também na educação superior e nos contratos governamentais. No período entre 1960 e 1980, Heringer (1999) sublinha que, nos EUA, as políticas de ação afirmativa foram gradualmente expandidas e implementadas de maneira sistemática.

Nas palavras de Azevedo (2001), além das determinações jurídicas e legais em prol da promoção de maiores oportunidades de ingresso nas instituições de ensino superior para alunos negros, a administração federal também procurou induzir as universidades, sobretudo, as universidades privadas de elite, a diversificar a composição racial, sexual e social de seus alunos, mediante a distribuição de recursos financeiros públicos, tais como taxas acadêmicas e bolsas de estudo.

Levando em conta o panorama ora apresentado sobre o tema das políticas de ação afirmativa, somos convidados a examinar a implementação das políticas de ação afirmativas no Brasil. No país, após uma década de discussão sobre a necessidade de inclusão da população negra no ensino público superior brasileiro, em 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711, a chamada “Lei das Cotas”, ampliando novas possibilidades quanto à inclusão nesse grau de ensino para grupos sociais historicamente dele excluídos. A lei dispõe sobre o ingresso de

estudantes nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Ribeiro (2011) assinala que a partir da denúncia do mito da democracia, especialmente na década de 1970, o país testemunhou uma ampla mobilização em torno da questão racial, com destaque às diversas entidades do Movimento Negro, trazendo o tema de volta à arena política, fazendo com que os governantes que até então não tinham demonstrado atenção, se atentassem aos problemas das desigualdades raciais. Ao longo das últimas décadas, o Estado brasileiro tem adotado medidas que visam superar as desigualdades raciais, dando maior ênfase àquelas que dizem respeito às políticas educacionais.

Os anos 1980 marcam o avanço nas lutas dos trabalhadores por direitos sociais, quando as reivindicações dos movimentos sociais começam a ganhar eco na sociedade. Como resultado dos ativismos social e político do Movimento Negro, no âmbito da Constituição Federal de 1988, podem ainda ser destacadas as seguintes conquistas: o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos; “[...] a criminalização do racismo e o direito das comunidades remanescentes de quilombos ao reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras, devendo o Estado emitir-lhes os títulos de propriedade.” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 17).

A partir da segunda metade da década de 1990, uma série de medidas começa a ser tomadas pelo poder público federal, impulsionada pela “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, quando seus organizadores entregam ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), um documento sobre a situação do negro no país, bem como um programa cujas ações estavam voltadas para a superação do racismo e das desigualdades raciais. Na data, por decreto presidencial, é criado o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (JACCOUD; BEGHIN, 2008).

A pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil, que também estava organizada, impulsiona o atendimento por uma educação di-

ferenciada à população indígena, que adquire o direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue. Em 1999 são fixadas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

O início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas de combate à desigualdade racial, reflexo da conferência de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Partido dos Trabalhadores e, posteriormente, com o Estado. A atuação do movimento social negro produziu efeitos significativos no programa e na execução do governo Lula.

No início do governo é assinada a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASIL, 2003). Avança também o processo de tramitação do Estatuto da Igualdade Racial. No entanto, isso não se deve à benevolência do governo, uma vez que a intervenção política do movimento negro brasileiro, dentro das forças políticas de apoio ao novo governo, foi decisiva (ROCHA, 2006).

Se tomarmos como referência pesquisas sobre os mandatos do governo Lula, no que tange as questões de desigualdades raciais, a maior parte delas se concentra na primeira gestão. Se o primeiro mandato é marcado pela promulgação da Lei 10.639/03, destaca-se no segundo mandato, a promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual acrescenta, ao lado da obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, a obrigatoriedade do ensino de História e de cultura dos povos indígenas, reconhecendo assim, a semelhança de suas experiências históricas e sociais (BRASIL, 2008).

A Lei 10.639/03 destaca-se dentre as principais políticas de âmbito federal com recorte racial na educação. Nota-se que grande parte das políticas direcionadas à temática da diversidade cultural está voltada para essa lei. Seus desdobramentos contemplam a implantação de ações e programas para efetivá-la nas redes de ensino.

Essas políticas de ação afirmativa foram criadas com o objetivo de corrigir desigualdades ou injustiças históricas, isto é, para ampliar as potencialidades da população negra do país, visando uma melhor e

bem-sucedida trajetória de vida e educacional, garantida por políticas públicas localizadas, orientadas pelo princípio da equidade racial. Assim, entende-se que a implementação de ações afirmativas é justificável diante da exclusão persistente de determinados segmentos da sociedade, especialmente, os negros.

Entre os objetivos das políticas de ação afirmativa, merecem destaque: alcançar maior diversidade e representatividade dos grupos ou categorias que têm sido historicamente excluídos dos espaços sociais mais valorizados; eliminar as barreiras invisíveis que dificultam o avanço social desses grupos ou categorias – mesmo na inexistência de uma política oficial com a finalidade de mantê-los em posição subalterna.

Ainda sobre o tema das políticas de ações afirmativas, Munanga (1996) assinala que, historicamente, as políticas públicas brasileiras estão sendo caracterizadas por adotarem uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza, baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou de direita.

Por sua vez, Rosemberg (2006) assinala que o conceito de ação afirmativa é uma intervenção do Estado ou do setor privado, em tempo delimitado, visando o aumento acelerado da presença de mulheres ou de membros de minorias étnico-raciais (negros, indígenas), isto é, de grupos sociais sub-representados, em esferas da vida social, como educação, política, empregos.

De acordo com Carvalho (2005–2006) a implementação do sistema de cotas para estudantes negros na educação superior é um fenômeno que rompe com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem, no início do século passado. Assim, as cotas provocaram um reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico, começando pelo universo da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores. Para uma reavaliação das observações de Carvalho (2005–2006), é fundamental considerar experiências resultantes de ações afirmativas desenvolvidas relativamente à educação superior, mais especificamente, neste caso, em nível de pós-graduação.

Podemos citar como exemplo iniciativas como as do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP), que propôs ampliar o acesso à educação superior e a apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social. O IFP–Brasil, que selecionou 343 bolsistas no período de 2002–2009, teve papel importante nesse Programa Mundial. O IFP–Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa, os quais levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica na educação superior brasileira, especialmente, na pós-graduação (SILVÉRIO et al., 2011).

Quanto às relações raciais, entendemos que o Brasil passou por um grande processo de mudanças ao longo das últimas décadas. A percepção do país como uma democracia racial se desfez e, atualmente diferentes setores da sociedade brasileira têm sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo e as desigualdades sociais. Encontram-se, progressivamente, maior abertura para a implantação de experiências que procuram beneficiar grupos sub-representados, especialmente, os de negros, historicamente com menor acesso às oportunidades.

De qualquer modo, sobretudo, nos anos recentes, o estado das coisas vem se modificando. Hoje, o país já dispõe de núcleos de pesquisas que vem efetuando diagnósticos, avaliações, simulações e projeções de experiências concretas de ação afirmativa relativamente ao ensino superior brasileiro. Merece também especial atenção à obra *Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais*, do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, Iesp–UERJ). Daflon et al. (2014), ao lado de Feres Júnior et al. (2013), dão continuidade ao acompanhamento anual das políticas de ação afirmativa no ensino superior público brasileiro, ou seja, ao acompanhamento do impacto da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu a obrigatoriedade das cotas nas universidades federais (BRASIL, 2012). Feres Júnior et al (2013) mensuraram o impacto dessa lei em seu primeiro ano de vigência, relativo ao processo seletivo do ano de 2013.

Em seu trabalho, Daflon et al. (2014) comparam o perfil da ação afirmativa no Brasil em 2012, ano imediatamente anterior à implantação da lei, com os anos de 2013 e 2014, anos que as universidades federais es-

tavam já sob o novo regime. Daflon et al. (2014) detectaram uma ampliação na oferta de vagas nas universidades federais da ordem de 34%, com um incremento muito forte do total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas (PPIs), um aumento de 176%, entre os anos de 2012 e 2013.

Daflon et al. (2014) também se ocuparam dos dados referentes à distribuição das vagas nas diferentes regiões brasileiras. Enfatizam-se que as realidades locais são distintas, por isso, a presença de indivíduos dos grupos (pretos, pardos e indígenas) que se pretende beneficiar com a lei federal de cotas, varia de acordo com a região.

Não podemos deixar de salientar que novas ações estão sendo adotadas nas universidades brasileiras, no que tange a políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, pode citar como exemplos: o programa de Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) aprovou a reserva de 20% das vagas do mestrado e doutorado para negros; o Programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC–SP, que instituíram cotas étnico-raciais em seu Programa de pós-graduação em 2015; o Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás aprovou em 2015 a resolução para estabelecimento de cotas raciais e ações afirmativas para todos os programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Goiás, UFG, bem como de outras iniciativas; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), desde 2007, a instituição reserva 40% de vagas para negros e 5% para indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado da universidade, bem como a Universidade de São Paulo (USP), que reserva na pós-graduação em Direitos Humanos, por um sistema de ponderação um terço das vagas para pessoas pertencentes a etnias negra e indígena; portadoras de deficiência física grave; que estejam em situação de hipossuficiência socioeconômica.

Entende-se que as desigualdades educacionais da população negra no Brasil ainda não foram sanadas e, talvez, estejamos distantes da resolução do problema. Contudo, contamos com avanços, ao menos a preocupação pela justiça social, visto a adoção de políticas específicas voltadas

para a criação de mais oportunidades para a população negra no Brasil, inclusive na pós-graduação.

### 3

## CONCLUSÕES

Entendemos que à medida que a questão da desigualdade racial se impõe à agenda nacional, emerge um importante debate sobre novas formas de intervenção do Estado. No campo da educação, as políticas educacionais demandam a adoção de políticas que objetivem afirmar os princípios da igualdade e da cidadania, reconhecendo e valorizando a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Cotas raciais e universidade pública brasileira: uma reflexão à luz da experiência dos Estados Unidos. *Projeto História*, São Paulo, v. 23, p. 347-358, nov. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 02 nov. 2011.

BRASIL. *Lei 12.288 de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e das outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2011.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e das outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de ago. 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 14 dez 2016.

BRASIL. *Plano Juventude Viva: caminhos da política de prevenção à violência contra a juventude negra no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última década*, Santiago, v. 12, n. 21, p. 11-50, dez. 2004.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005–2006.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *A formação de pesquisadores negros*. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/negros/17.shtml>>. Acesso em: 10 set.2018.

DAFLON, Veronica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriella. *Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais*. Rio de Janeiro: UERJ; Gemma, 2014.

FERES JÚNIOR, João et.al. *O impacto da lei de cotas nos estados: um estudo preliminar*. Rio de Janeiro: GEMAA, 2013. (Texto para Discussão).

FERREIRA, Antônio Honório. *Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos/as a programa de ação afirmativa*. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43. 2004.

HERINGER, Rosana. *Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA*. 1999. Mimeografado.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Natalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*, Brasília, DF: Ipea, 2002. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/diversos/div03.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2011.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Natalie. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 131-166.

MUNANGA, Kabengele. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-94.

REGO, Tereza Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA M. Kohl et al. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

RIBEIRO; Maria Sílvia. *Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 E 11.645/08*. 2011. Mimeografado.

ROCHA, Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão*. 2006. Mimeografado.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Brasil: em defesa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)*. Coimbra: Alice Nws, 2015. Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/news/?p=4772>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

SANTOS, Augusto Sales dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. *Revista Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 103-125, 2011.

SANTOS, Ivair Augusto Alves do. *Direitos Humanos e as práticas do racismo*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2012.

\_\_\_\_\_. *Direitos humanos e as práticas de racismo: o que faremos com os brancos racistas?*. 2009. 498 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.

# DIREITOS HUMANOS E MENINAS EM CONFLITO COM A LEI

*João Clemente de Souza Neto*

## 1

### INTRODUÇÃO

Esta reflexão tem a finalidade de problematizar concepções e práticas referentes à categoria direitos humanos, aplicadas a adolescentes em conflito com a lei, pela perspectiva da emancipação das populações socialmente vulneráveis. Ela é resultado de minhas pesquisas, reflexões e experiências na Universidade e na Pastoral do Menor, junto a meninos e meninas em situação de abandono, de rua, violência, privação de liberdade, conflito com a lei e a justiça, maus tratos, exploração sexual e do trabalho infantil.

Em trabalhos realizados nos últimos trinta anos, tenho constatado certa dubiedade e ambiguidade na aplicação da política de direitos humanos, uma realidade que já analisei em 1993, em relação à assistência

social, no meu livro *De menor a cidadão*. Os efeitos dessa política são decorrentes do seu modo de operacionalização pelas diferentes correlações de forças, seja para aprofundar o empobrecimento e a opressão, seja para libertar e qualificar positivamente a vida. Diante da possibilidade de tanto oprimir quanto libertar simultaneamente, não entendemos as políticas de direitos humanos por uma ótica maniqueísta.

Autores como Marx, Grasmci, Dussel, De Las Casas, Weber, Durkheim, Nietzsche, Giddens, Bobbio, Marshall e Sennett já elaboraram críticas e defesas dos direitos humanos e da democracia. Nesses construtos, o que nos cabe, neste momento, é fazer a defesa dos direitos humanos, mas com o necessário cuidado para evitar as armadilhas de possíveis instrumentalizações, em nome de uma racionalidade falsa ou indolente.

## 2

### UMA APROXIMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

O processo de socialização é construído pela via de uma eticidade, de valores, responsabilidades, obrigações, num movimento que produz uma subjetividade ou uma identidade, ou seja, uma base para a produção de contratos entre grupos e pessoas. Nesse movimento, os direitos humanos são um conjunto de normas que traduzem valores e uma certa ética, e que ajudam as vítimas e aqueles que têm seus direitos violados a lutar pelo reconhecimento pessoal e da comunidade. Por outro ângulo, os direitos humanos tendem a colaborar para a conciliação entre a liberdade e os valores comunitários e da sociedade.

Enquanto expressão das correlações de forças, os direitos humanos adquirem diferentes roupagens, sentidos e conteúdos em cada contexto histórico. Isso podemos observar através de um olhar, ainda que breve, para a construção e as conquistas dos direitos humanos na caminhada da história. Por isso, tomamos como ponto de partida a concepção de direitos humanos como uma construção social a ser feita e refeita, pensada e repensada em cada situação.

Uma rápida seleção de fatos permite descortinar um longo processo de lutas pelos direitos humanos. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, repercutem os ecos do Código de Hamurabi (século 18º a.C.), dos Dez Mandamentos (15º século a.C.), da Patrística (séculos I–VII d.C.), da Carta de Kurukan Fuga, ou Manden (1235 d.C.), da Reforma Protestante (século XVI), da Revolução Americana (1776), da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), da doutrina social da Igreja (*Rerum Novarum*, 1891) e outros documentos, que foram passos essenciais para ajudar a humanidade a descobrir as melhores formas de se colocar no mundo e de organizar a sociedade.

Se os documentos sintetizam um processo, por outro lado, não podemos nos esquecer de que são consensos de grupos e organizações, e isto significa que foram travadas muitas lutas nas quais milhares de pessoas foram sacrificadas. Se recorrermos à literatura e aos documentos históricos, iremos descobrindo os rostos e expressões dessas pessoas. Na América Latina, índios e negros foram quase dizimados, como já acontecera com as crianças e mulheres na Europa. Filósofos, sociólogos, antropólogos e historiadores têm buscado construir uma arqueologia dessa história, para descobrirem a importância da política de direitos humanos e como ela se construiu e se constrói. Neste momento, temos que levar a sério a ideia de um giro descolonizador dos direitos humanos e suas práticas, pelo caminho da pedagogia social. Estão comprometidas com uma nova perspectiva dos direitos a filosofia da libertação e a pedagogia da libertação (DUSSEL, 2014).

O conjunto de lutas presente na história gerou uma consciência de um certo processo civilizatório impregnado pelos direitos humanos, mesmo que diferentes situações e condições humanas produzam tipos de configurações e práticas de direitos. Daí, as múltiplas facetas dos direitos humanos que observamos em diferentes culturas e economias. É por isso que consideramos a Declaração Universal dos Direitos Humanos como o documento referencial, nos séculos XX e XXI. Mesmo os que não aceitam a Declaração são por ela afetados. Cada vez que alguém, grupo ou organização tem um direito violado, ou viola direitos, toda a humanidade é afetada.

## Os direitos constituem

[...] a categoria mais abrangente em que as relações jurídicas podem ser articuladas – dizem respeito a toda a humanidade. No entanto, a ideia de direitos humanos não teria sentido, se não se aplicasse diretamente aos indivíduos. Os infratores nos direitos humanos são indivíduos ou grupos de indivíduos, e sua infração não afeta uma entidade coletiva impessoal, mas as condições de existência de indivíduos particulares, que incluem, em última análise, os próprios infratores. [...] Reforçar o autêntico exercício dos direitos humanos envolve, portanto, necessariamente, a aplicação de um padrão igual para a totalidade dos indivíduos, pois o direito, por sua própria natureza, só pode consistir na aplicação de um padrão igual. (MÉSZÁROS, 1993, p. 214.).

O desafio que persegue o desenrolar das lutas em prol dos direitos é sempre a defesa da vida, no sentido de articular segurança e liberdade. Esta questão vem sendo retomada desde o início do século XXI, diante dos novos sujeitos. São os refugiados, as vítimas de conflitos – étnicos, religiosos, sociais, políticos, entre capital e trabalho, entre Estados e instituições –, as vítimas da violência urbana, geracional, de gênero, de classe, raça e redes virtuais. Nessa mesma direção, ganham corpo as questões ecológicas e, finalmente, os impasses entre as novas formas de socialização e convivência, que envolvem as relações entre indivíduo e indivíduo, indivíduo e instituições, indivíduo e sociedade, indivíduo e mercado, indivíduo e natureza, indivíduo e Estado. Todos esses campos se normatizam pelos direitos humanos.

## 3

### TEORIAS SOBRE DIREITOS HUMANOS

A visão de direitos humanos está presente nos discursos oficiais em âmbito nacional e internacional, nas organizações sociais, nas artes, na religião e na literatura. Contudo, ela permanece mais no âmbito do marketing, que reforça sua coexistência “[...] com um certo ceticismo real, em círculos criticamente exigentes, quanto à profundidade e à co-

erência dessa abordagem. Suspeita-se que exista uma certa ingenuidade em toda a estrutura conceitual que fundamenta a oratória sobre os direitos humanos.” (SEN, 2005, p. 264). Este ceticismo diz respeito à natureza ambígua das políticas de direitos humanos, que ora são usadas como formas de controle, ora de defesa do capital, ora de defesa da vida, e que servem tanto à garantia do acúmulo do capital quanto do desenvolvimento social, simultaneamente ou não. “Pela primeira vez na história, o capitalismo confronta-se globalmente com seus próprios problemas, que não podem ser adiados por muito mais tempo, nem tampouco transferidos para o plano militar, a fim de serem exportados como guerra generalizada.” (MÉSZÁRO, 2002, p. 1002).

Nesse cenário, os direitos humanos aparecem como possibilidades de negociação de saídas, para o mercado, a natureza e a humanidade, ou, no reverso, caminharíamos para o colapso. Ficaremos todos – mercado, natureza e humanidade –, à deriva. A pergunta da esfinge de Delfos permanece – decifra-me ou te devoro. Enfrentamos os conflitos entre segurança e liberdade, com seus desdobramentos, ou eles nos destruirão. Temos clara a complexidade das políticas de direitos humanos, entretanto, sabemos que, mesmo com seus limites, elas têm ajudado a pensar o desenvolvimento e o progresso, pela perspectiva de garantia da segurança, da liberdade e da vida. Se os filósofos nos ensinam que nem mesmo Deus pode alterar o passado, nossa racionalidade e criatividade permitem criar condições para alterar o futuro ou para moldá-lo positivamente. Do ponto de vista da ética, não é possível aceitar que milhares de crianças morram por falta de alimentação, não tenham acesso à educação, à saúde, à assistência e à criatividade; que milhares de mulheres sejam vítimas do feminicídio e de outros tipos de violência.

A temática dos direitos humanos ocupa o centro da questão social e, por isso, tem que ser continuamente repensada, reavaliada e recriada. O desafio dos movimentos sociais, pessoas e organismos comprometidos com os direitos humanos por uma perspectiva emancipadora é produzir um acervo crítico e analítico em vista de uma nova cultura e de um ordenamento jurídico comprometido com a vida. Não sendo assim, mantêm-se abertas as brechas para o sequestro das políticas de direitos humanos por

agentes financeiros, religiosos e políticos, para servirem de estratégias de sedução do Estado, do mercado e instituições. Esta prática serve de matéria prima para a manutenção de um sistema de dominação e exploração, diante da intencionalidade de expandir a dinâmica dos negócios, para “[...] imobilizar e inclinar a favor do domínio das classes economicamente privilegiadas e politicamente reinantes.” (LEFÈBVRE, 1974, p. 63).

De forma geral, os direitos humanos estão intimamente ligados à construção da democracia, a cultura da paz, da proteção e da liberdade. Quase todas as Constituições dos Estados modernos do Ocidente sofrem a influência da política de direitos humanos. Nesse sentido, não se trata apenas de uma intencionalidade, ela se faz presente cada vez mais na vida das pessoas. Isto não significa, igualmente, que foram eliminadas as formas de opressão. Neste momento, coexistem as políticas de direitos humanos e as práticas de opressão, numa tensão cujo lado mais forte está na dependência da ação do Estado e da articulação entre organizações e pessoas.

Não dispomos de uma definição de direitos humanos. O que existe são múltiplos contornos e práticas. Há muitas dúvidas sobre o que é direito humano. Ora, aparece como valor moral; ora, como uma questão ética; ora, como uma questão de fundo político e jurídico. O que de fato importa é que quando invocamos os direitos humanos estamos pensando em consenso, em garantia da vida, em inibição da tirania, de formas de opressão e exploração, de restringir um pouco a ação do Estado. Mais do que definir, Bobbio (1992) aponta para a necessidade de apontar funções práticas. São formas de proteção da vida na sociedade e no Planeta.

Todo conceito busca explicar uma determinada realidade, mas precisamos compreender que a realidade é multifacetária e em permanente mudança, portanto sempre maior do que o conceito. Numa linguagem weberiana, o conceito se torna um tipo ideal ou uma chave de leitura da realidade. Em minhas pesquisas, tenho procurado compreender as políticas derivados dos direitos humanos por seu caráter de dubiedade ou de ambiguidade. Por esta perspectiva, sua noção e prática devem ser sempre repensadas. Esta não é uma questão especulativa, mas uma problemática vital para a configuração ou reconfiguração dos laços sociais.

A lógica dos direitos humanos no Brasil ainda carrega um caráter mais punitivo do que educativo. Isso talvez ocorra em função de estruturas de poder fundamentadas num processo de hierarquização, que sobrepõe a criminalização à rota da cidadania. Quando se discute a relação entre direitos humanos, gênero e medidas socioeducativas, estamos diante de um desafio bastante complexo, no qual nos deparamos com questões de fundo cultural, econômico, político e ligado às estruturas de poder.

### 3.1

#### DIREITOS HUMANOS, AMBIGUIDADES

Pensar a questão dos direitos humanos é gestar uma sociedade rica em oportunidades, que possa garantir a existência humana, a liberdade e o bem-estar do planeta Terra. Os direitos humanos não são bons nem maus em si; são formas de resistência que se revelam, destacam-se e repercutem nas relações cotidianas e na luta pela paz local e global. “Não é tanto uma questão de ter regras exatas sobre como exatamente devemos agir, e sim reconhecer a relevância de nossa condição humana comum para fazer as escolhas que se nos apresentam.” (SEN, 2005, p. 321).

As transformações sociais fazem emergir um processo civilizatório, desde que os direitos sejam liberados do fanatismo moralizante e das práticas ideologizantes, que têm um caráter mais punitivo do que educativo. Mas, em alguns momentos, percebemos que uma regra não garante a emancipação, mas que sua ausência fortalece a barbárie. Nesse sentido, as mudanças sociais permitem a gestação de uma nova cultura, caracterizada pela capacidade humana de decidir sobre a vida cotidiana e suas circunstâncias, com novas formas de ser, de pensar, de produzir, de confabular.

Homens e mulheres, crianças e adolescentes, são produtores e produtos de uma determinada cultura, que organiza as formas de comunicação, de relacionamento e de fazer política, entre outras, como expressões do agir humano em determinadas circunstâncias. Simultaneamente prática

e abstrata, a cultura dos direitos humanos leva a reorganizar e sistematizar o fazer e o pensar, a criar um mundo pautado nos rituais de vida e de morte.

O papel de gerar um patamar civilizatório que possa erradicar ou conter a cultura do genocídio e do descartável cabe às lutas em torno da bandeira dos direitos humanos. Os direitos humanos têm, também, o papel de oferecer recursos para a formação do tecido social da convivência humana. As ideias de equidade e justiça social que permeiam a noção de direitos humanos, para se tornarem efetivas, têm que ultrapassar a perspectiva formal, atender os carecimentos humanos, promover a libertação dos resíduos de exploração, fanatismo, ideologização e transcendência, ainda presentes na cultura de direitos.

Viver na sociedade contemporânea, carregada de práticas e experiências de justiça e ambiguidade, é mergulhar num espaço de “[...] aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor [...] num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. [...], um universo no qual, [...] tudo o que é sólido desmancha no ar.” (BERMAN, 1986, p. 15). Nesse universo, as pessoas, sobretudo dos seguimentos sociais mais vulneráveis, passam a ser coisas desprezíveis e descartáveis, refugos da humanidade, e a elas é reservada uma política de genocídio. Numa certa visão marxista da análise da mercadoria, Marx demonstra que a vida passa a ter valor inferior ao da mercadoria e isto ele denomina fetiche. Nesse cenário impregnado de perigo e sedução, de realização e frustração, de violência e exploração, destaca-se a necessidade de uma cultura de direitos voltada para a garantia o desenvolvimento da vida.

A práxis dos operadores do direito ajuda a compreender melhor as proposições de que o homem faz a história e a história o faz. Aqui, não estamos diante de uma soma de pressuposições, mas de um movimento. Neste ponto, reside um problema vital para a educação e a ciência, que tem que levar em consideração que o desejo e a razão são fontes de conhecimento. Ambos são fundamentais na estimulação do processo de aprendizagem, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. O locus das ações socioeducativas é carregado de atitudes e comportamentos próprios de meninas que sofreram experiências de exclusão, violência e

rejeição, impregnados de elementos de irracionalidade podem ampliar as possibilidades e oportunidades de autoconhecimento e descoberta, ou o contrário. Acreditamos que a “[...] experiência social e histórica escapa do saber.” (SARTRE, 1978, p. 123). Isto permite constatar que a realidade é mais ampla e se altera com mais celeridade do que a ciência.

O movimento de luta pelos direitos humanos em todo o mundo, porém, não pode ser concebido apenas como expressão da bondade aparente dos que detêm o poder. É também produto de múltiplas lutas seculares dos que acreditam numa sociedade sem exploração e dominação, que possa garantir a autonomia dos indivíduos, pautada na ética emancipadora. Por este olhar, acreditamos coexistirem nele um controle que tanto oprime quanto emancipa. A democracia e as práticas de solidariedade não somente visam à melhoria das condições de vida das pessoas; permitem, também, reproduzir a desigualdade, manter o processo de exclusão social e aumentar a produção (SOUZA NETO, 2003). A sociedade do controle busca criar inúmeros mecanismos de eliminação das subversões (ALLIEZ, 2000) através dos direitos humanos.

Para que os direitos humanos não se transformem em meros instrumentos de poder, faz-se necessário tratá-los por um viés crítico que traga à luz sua ambiguidade. Quando se voltam para a inclusão e emancipação dos marginalizados, aparecem como um projeto contra-hegemônico que impõe uma prática de socialização do poder e da renda. À luz da perspectiva gramsciana, inferimos que a política de direitos humanos, aliada às lutas populares, desencadeia um processo de reformas sociais que pode criar condições para um salto qualitativo rumo a uma cultura democrática fundada numa atitude ético-política de combate às violações de direitos. É necessário gerar uma cultura que encontre a solução para o sofrimento e a dor das vítimas. Isto pressupõe uma ética emancipadora, que integre as múltiplas manifestações da arte, da cultura, da ciência e da linguagem.

Essa cultura tende a fazer emergir uma posição antitragica e criadora, que coloca em primeiro lugar a existência humana e não interesses privados, a combater a negação e a privação dos direitos de gêneros, faixas etárias e etnias, a violência, a pobreza e a desigualdade, a humanizar as relações individuais e sociais, a despertar uma conduta político-ética.

Finalmente, sem a participação da população, não se formulam e executam políticas de direitos humanos.

A dinâmica das questões sociais subverte a lógica mecanicista que busca escamotear as formas de exploração e de banalização da vida humana. A cultura dos direitos humanos se implanta com os objetivos de: erradicar práticas discriminatórias, de gêneros, raças, religiões, etnias, nacionalidade e idade; dirimir ameaças de ordem física, moral e psicológica contra a pessoa humana; reduzir a desigualdade social, criar a possibilidade comum de se usufruir um padrão de bem-estar social e propiciar a cada pessoa o desenvolvimento de suas potencialidades; garantir a liberdade de expressão e de trabalho, sem exploração.

Os direitos humanos são manifestações da ética, com a proposta de normatizar e orientar a conduta dos Estados, da comunidade internacional e da sociedade. Eles devem servir à restauração da democracia e à redução das formas de dominação, de exploração e de privação dos bens materiais, sociais e culturais. O desenvolvimento “[...] humano é essencial para a realização dos direitos humanos e os direitos humanos são essenciais para o desenvolvimento humano total.” (PNUD, 2000, p. 2).

A garantia democrática dos direitos políticos, sociais e econômicos, para todos, abre campo à construção ou restauração de um tecido social que possibilita enfrentar as mazelas sociais. É necessário defendê-los como elementos de transformação da sociedade, de redução da desigualdade social e da situação de miserabilidade que limitam a liberdade e privam o ser humano de sua dignidade. Os direitos humanos devem propiciar a cada indivíduo “[...] uma existência autêntica, independente do lugar que ocupa na organização racional.” (ARON, 1982, p. 521).

Alguns pensadores entendem que a cultura dos direitos humanos não é só uma questão de leis. Ela pode servir também à barbárie, como instrumento de manutenção da exploração, da desigualdade e de interesses dominantes. Não basta a democracia legal, para que surja uma nova realidade. Não é suficiente ter políticas sociais para garantir os direitos humanos. De fato, apesar do aparato formal, violações de direitos são constan-

tes no mundo, assinaladas pela permanente ameaça à vida e as constantes omissões e alusões à morte (GUERRA, 1998).

A cultura de direitos humanos não é dada, mas construída, e, para se concretizar, deve se expressar na conduta de cada pessoa; cada um deve lutar para impedir e prevenir a violação dos direitos humanos. É necessário que eles interfiram na redução da desigualdade e não sejam instrumentos de reprodução da desigualdade. Este é o desafio que os direitos humanos enfrentam no século XXI.

O ordenamento jurídico brasileiro, favorável à práxis de uma política da vida, não chegou ainda a radicar-se na cultura, no cotidiano e nas representações sociais. O modelo político/econômico nacional reforça a reprodução da desigualdade, à medida que transforma esse ordenamento num instrumento de controle mais do que de emancipação, de exclusão mais do que de inclusão. Na prática, a concepção da construção do sujeito ético, presente na gênese do ordenamento jurídico, desde 1988, degenera para o fortalecimento do sujeito vítima. O mesmo sucede com as políticas sociais. Criadas para formar o sujeito, enveredam pela lógica do controle, típica da manutenção do mal-estar social. Com isto, o poder local e as práticas de solidariedade, à luz de uma ideologia dos direitos humanos e de uma pseudodemocracia, podem se transformar em mecanismos de sujeição dos corpos, da subjetividade, do amor e da felicidade. Esta dinâmica reforça a sociedade em que

[...] abundam os direitos e as convocações a participar, os diálogos, enfim, os pluralismos. É uma sociedade democrática; é uma sociedade de controle; é o apogeu da Revolução Francesa expelindo as tiranias de reis e príncipes; é a era da diplomacia, da nova tirania, a mesma tirania do Um, como disse [...] La Boétie, no século XVI. É a era de outras guerras, formadas por batalhas que ultrapassam os objetos de guerra. Se o corpo-a-corpo havia sido ultrapassado na sociedade disciplinar, pela dizimação ou mutilação em massa de corpos, agora a visão do extermínio é sobre o incalculável. Faz-se o corpo tanto desaparecer num instante pelas armas devastadoras como manter-se íntegro, num sono profundo e eterno propiciado pelas armas bioquímicas. A sociedade de controle não é a sociedade de mortos e vivos, mas de mortos, vivos e desaparecidos. [...] A vida e a morte passam a ser potenciais. A guerra não é mais visível; ela se aparenta cada vez mais com a política, atuando nas invisibilidades. A política é a guerra por outros meios, de vida de

alguns, mortes de muitos por tecnologias diferenciadas. A indústria bélica tende a ceder lugar à biotecnologia. (PASSETI, 2003, p. 254).

Mas os conflitos fundamentais da sociedade capitalista não encontram soluções definitivas nas lutas por conquistas sociais, uma vez que de cada necessidade atendida emerge um conjunto de outras necessidades. Nesta sociedade, o sujeito é estimulado a participar tanto como agente da biofilia, a serviço e promoção da vida, quanto da necrofilia, atraído pela morte e destruição, preso ao fracasso e ao luto. A prática dos direitos humanos deve ser um princípio ético, uma exigência para a garantia da perpetuação do Planeta e da humanidade. Em síntese, como defesa da vida, para que

[...] não seja mero efeito de poder, necessita, primeiro, de autocrítica, por conta de sua natural ambiguidade. A discussão biológica em torno da cooperação mostra que ela é bem possível, mas tem propensão angustiante em submeter-se a efeitos de poder. Segundo, a solidariedade dos marginalizados significa a oportunidade da cidadania coletiva em marcha, para que possa ser feito um bom combate. Terceiro, é crucial que a solidariedade dos marginalizados não perca de vista o projeto contra-hegemônico como obra coletiva que precisa ficar acima de todas as querelas possíveis. É comum que grupos emancipados se fechem, imaginando já que só eles merecem emancipar-se contra tudo e contra todos. Quarto, solidariedade, nesse contexto, implica redistribuição de renda e de poder: a qualidade de vida de cada qual está em função da qualidade de vida de todos. Quinto, embora seja imprescindível confrontar-se com os opressores até às últimas consequências, ao final é mister também fazê-los parte do mesmo projeto emancipatório, o que significa ser solidário com os não solidários. Vale, aqui, o argumento da seleção grupal: grupos com indivíduos mais solidários têm melhores chances de sobreviver. (DEMO, 2002, p. 272).

Circunscritas nas correlações de forças de um contexto democrático, as práticas de solidariedade contribuem para o fortalecimento das políticas dos direitos humanos, pela perspectiva da vida, não defendem privilégios, mas procuram construir o bem-estar comum. Ao contrário, nos últimos anos, o discurso dos governantes preconiza, frequentemente, uma solidariedade que tem mais a finalidade de patrocinar os privilegiados

e desfavorecer os empobrecidos, de garantir o progresso dos banqueiros e das grandes empresas, protegendo a corrupção.

É impossível uma consciência coletiva totalmente homogênea, “[...] pela simples razão de que cada um tem seu organismo próprio, e esses organismos ocupam porções diferentes do espaço. Por isso, mesmo nos povos inferiores, nos quais a originalidade individual é muito pouco desenvolvida, ela não chega a ser nula.” (DURKHEIM (1985, p. 30s). Por esse aspecto, é inevitável a existência de divergências entre grupos e indivíduos. Elas abrem condições para as práticas do crime, do desvio, das patologias sociais. Estão ligadas às condições da vida social e, portanto, são condicionantes do desenvolvimento da moral e do direito. Tanto aqueles que lutam pela transformação quanto os que lhe são contrários acabam assumindo comportamentos e atitudes desviantes.

Talvez possamos entender nesse sentido a concepção de Stuart Mill (1991) de que a democracia não é a vontade da maioria. A democracia também deve defender a minoria, pois um novo saber e uma nova moral nascem geralmente daqueles que estão fora do sistema. A esse respeito, talvez seja interessante citar o exemplo de Sócrates diante do direito ateniense. De acordo com a cultura e a legislação de Atenas,

Sócrates era um criminoso e sua condenação simplesmente justa. No entanto, seu crime, a saber, a independência de seu pensamento, era útil, não somente à humanidade, mas à sua pátria. Pois ele servia para preparar uma moral e uma fé novas, das quais os atenienses tinham então necessidade, porque as tradições segundo as quais tinham vivido até então não mais estavam em harmonia com suas condições de existência. Ora, o caso de Sócrates não é isolado; ele se reproduz periodicamente na história. A liberdade de pensar que desfrutamos atualmente jamais poderia ter sido proclamada se as regras que a proibiam não tivessem sido violadas antes de serem solenemente abolidas. Entretanto, naquele momento, essa violação era um crime, já que era uma ofensa a sentimentos ainda muito fortes na generalidade das consciências. Todavia, esse crime era útil, pois preludiava transformações que, dia após dia, tornavam-se mais necessárias (DURKHEIM, 1985, p. 61-62).

O crime é um sintoma que permite avaliar as condições da sociedade. Durkheim concebe o crime como uma doença e o sistema de coerção

e de punição é o remédio. Por isso, a pena deve corresponder ao delito, à inflação. Por esse olhar, é que devemos, segundo ele, estudar os procedimentos e as penas que são aplicadas. “O dever do homem de Estado não é mais impelir violentamente as sociedades para um ideal que lhe parece sedutor, mas seu papel é o do médico: ele previne a eclosão das doenças mediante uma boa higiene e, quando estas se manifestam, procura curá-las.” (DURKHEIM, 1985, p. 65.) A questão da anomia inclui outros tipos de crimes, como o desvio e a rebeldia, que não se podem compreender apenas pela ausência de leis ou de autoridade, mas por outras variáveis também. Durkheim acaba por naturalizar a compreensão dos procedimentos para lidar com o crime.

Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. [...] Para nós, o intelectual teórico deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados, seja por um partido ou um sindicato que se arrogaria o direito de ser a consciência deles. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede (DELEUZE, 1972, apud FOUCAULT, 1979, p. 69-70).

Quando olhamos a cultura de direitos implantada no decorrer do século XX, podemos compreender que o desvio passa por diferentes variáveis, desde as organizações institucionais até as necessidades biopsicossociais do indivíduo. Nossa perspectiva é de compreender o crime, a transgressão e o desvio pela imagem do rizoma, no *entre* dos acontecimentos e situações, espaço em que são mais do que aplicação da teoria e da lei, e que produzem um saber.

## 3.2

### SITUAÇÃO DAS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Para perceber o modo pelo qual a humanidade procura combater a pobreza, a desigualdade social, a exclusão – por geração, gênero, raça, etnia e outras formas –, assim como os efeitos da intolerância política, religiosa e cultural, tivemos a preocupação de levantar, na história, a noção e o significado de direitos humanos. A cultura brasileira é mesclada de uma lógica patriarcal que afronta as mulheres, à medida que as considera, sobretudo as adolescentes do sexo feminino, como objetos de posse e subservientes. Este princípio cultural se reproduz no mundo do trabalho, da religião, da família, da arte, da ciência e, de forma mais clamorosa, nos espaços de privação de liberdade.

Os presos e apreendidos, assim como outros grupos sociais e, neste caso, as meninas, sofrem, na sociedade brasileira, um processo de infantilização. As instituições elaboram discursos em seu nome, pela mesma perspectiva do saber médico e do saber jurídico (DELEUZE, 1972, apud FOUCAULT, 1979, p. 73). No universo dos adolescentes internados, 4% são meninas, seiscentas, em números absolutos. Realmente, o que sabemos sobre elas é muito pouco, por se tratar de um fenômeno de crescimento recente. A dinâmica da vida e das instituições que acolhem as adolescentes em conflito com a lei reproduz as mazelas oriundas da desigualdade social, a começar pela condição de invisibilidade e isolamento, em razão de preconceito, estigma, medo e rejeição. A desatenção às internas se concretiza pela falta de atendimento qualificado.

O espaço típico das instituições totais das unidades de internação e a proposta pedagógica são excludentes e deprimentes, com prioridade para o castigo e processos de humilhação e não para formas de potencialização e integração do sujeito. Goffman e Foucault descrevem o quanto esse procedimento institucional prejudica o desenvolvimento pessoal. É o que revela um estudo da Universidade Católica de Pernambuco solicitado pelo CNJ e realizado no período de 2013 a 2014, em algumas unidades de internação, situadas em São Paulo, Brasília, Porto Alegre, Recife

e Belém. Diz uma das adolescentes: “Só essas paredes pálidas já deixam a gente doente”.

Maria D., de 16 anos, internada há nove meses por tentativa de homicídio, discorre sobre o tédio. Com exceção das duas horas de banho de sol diárias, em que se pode jogar dominó ou assistir à TV, elas ficam trancadas nos módulos – conjunto de seis quartos com uma pequena área comum. Almoçam por volta das 11h30, voltam aos quartos e ali permanecem até o apagar das luzes, perto de 22 horas. Algumas leem. As histórias de amor juvenis do americano Nicholas Sparks fazem sucesso entre elas. (TAVARES, 2015).

Diante dos dados da pesquisa, o coordenador de medidas socioeducativas para adolescentes infratores do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Luís Geraldo Lanfredi, conclui que “Não há estabelecimentos adequados, estrutura física nem recursos especializados para o atendimento dessas adolescentes, seja porque o número de meninas internadas é menor, seja porque elas, em geral, não criam muitos problemas [...]” (TAVARES, 2015). Ser mulher adolescente nos sistemas socioeducativos ou de privação de liberdade é “ser invisível”, porque seu jeito de ser, seus desejos e necessidades são avaliados e concebidos pela mesma perspectiva dos homens.

Essa realidade está refletida na estrutura das unidades e nas normas internas de vivência. As interações dentro do sistema permanecem marcadas pelas desigualdades de tratamento baseadas em preconceitos de gênero. Sobre as mulheres recai uma reprovação que vai além do ato infracional e perpassa a “decepção” pelo descumprimento dos papéis de mãe, irmã, filha, tão esperados, como dócil e colaborativo. A criminologia crítica vem apontando para a reprodução dessa desigualdade no âmbito da justiça criminal, o que se reproduz também, no sistema juvenil. Não obstante essas considerações, este marco teórico da criminologia crítica não vinculou diretamente a apresentação dos resultados, cujo afastamento foi garantido aos objetivos do projeto, deixando o leitor livre para interpretações. (MELLO, 2015, p. 10).

O desvio, o crime e as patologias sociais, além de ser manifestações da ruptura da consciência moral de uma determinada sociedade, criam condições para a tessitura de uma nova sociedade ou forma de convivência. Segundo Durkheim, cabe ao sociólogo explicitar porque alguns

crimes, desvios ou patologias contribuem para a transformação da sociedade, uma vez que não existe sociedade sem a prática do crime.

Apesar dos avanços nos campos da educação e das ciências jurídicas e sociológicas, persistem as formas de desigualdade de gênero e geracionais. Nos espaços em que predomina a cultura do confinamento, como são as instituições totais, fica mais nítido o domínio da cultura patriarcal ou do mal-estar social, caracterizada pelo desrespeito aos direitos humanos. O olhar mais apurado dos técnicos, pesquisadores, operadores do direito e outros especialistas traz à luz o quanto esses espaços constituem uma síntese das múltiplas violações de direitos, da qual são vítimas e violadoras as adolescentes em conflito com a lei.

A trajetória de vida dessas meninas é marcada por rupturas de laços familiares e comunitários, experiências de exclusão e rejeição. Em sua maioria, elas são oriundas de famílias que vivem em bolsões de pobreza, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional. As unidades de internação, por sua vez, não oferecem a esse público um projeto político pedagógico que responda a suas necessidades, a começar pelo espaço físico dos quartos, escuros, pequenos e pouco ventilados, dos espaços de lazer e refeitórios.

Do ponto de vista relacional, o que se observa é o conflito constante entre adolescentes e funcionários igualmente frustrados em suas perspectivas de vida. Das adolescentes em situação de internação, cerca de 70% a 80% são solteiras, 20% são casadas ou têm união estável, conforme a região, parte delas tem filhos e algumas têm membros da família presos. Muitas estão envolvidas com o uso e distribuição de drogas ilícitas. Para explicitar melhor um pouco da história dessas meninas, ouvi o depoimento de Iracy, nome fictício:

Toda pessoa tem sua história para contar e para sofrer. O que me lembro é que minha mãe morreu e meu pai foi preso. Nós éramos em seis irmãos, quatro homens e duas mulheres. Eu sou a do meio. Tem dois mais velhos e três mais novos. Das meninas, sou a mais velha. Quando minha mãe morreu e meu pai foi preso, a moça da prefeitura, junto com a polícia, levou cada um de nós para um lado. A gente queria se encontrar. Os mais velhos fugiam para encontrar com os mais novos e depois inverteu. Daí as famílias não queriam mais nós. Aí começaram

a nos colocar em abrigos, e nós fugíamos. Meu irmão começou a roubar, porque a gente queria um lugar para ficar junto. Meu irmão foi para a Febem e os outros foram para outras unidades. Depois, todos foram parar na Fundação Casa. Quando eles ficaram “de maior”, continuaram na vida, roubando, e nós também, até que dois irmãos foram mortos. Nem vimos o enterro e não sabemos onde estão. Só nos avisaram. Aí, eu e minha irmã começamos a pegar coisas e fazer programas. A gente apanhava de homens e mulheres, começamos a dar “porrada” em todo mundo, na escola, no abrigo, onde a gente estava. Uma vez, espanquei tanto um menino que fui parar na Fundação Casa. Depois, minha irmã também foi, porque a gente passava droga. Quando cheguei lá, tinha outras coisas, tinha assalto, sedução e tráfico. Quando cheguei na Unidade, ficava com muito medo do que poderiam fazer comigo, tanto as meninas como os funcionários. Quando a gente é só, a gente fica perdida. O único sentimento bom era a saudade dos meus irmãos. A minha mãe tinha pedido para a gente ficar juntos. Meu pai nunca mais encontrei. Quando saí da Fundação, prometi que nunca mais voltaria. Só que eu não tinha lugar para ir, nem roupa eu tinha. Uma pessoa da igreja achou minha tia, irmã da minha mãe, veio me visitar e, como estava para sair, foi no juiz e me levou embora. Comecei a estudar e a trabalhar. Minha irmã saiu depois de mim e meu irmão também. Estamos juntos os três, um está preso e o outro não sabemos. Quero estudar Direito. Outra dificuldade que passei é que sou negra e tem muito preconceito, teve coisas erradas que eu fiz e outras que tive que pagar por causa da minha cor. Até hoje passo por isso. Na minha internação, encontrei várias meninas, cada uma com história esquisita e confusa, igual a minha ou pior. (Depoimento de Iracy, 2015).

Em primeiro lugar, o que é patente nesse depoimento é a condição “historicamente prejudicada” de Iracy, pela pobreza e fragilidade e precarização do sistema de garantia de direitos. Grosso modo, as meninas estão sós e entregues à própria sorte. Apesar dos marcos jurídicos, na escuta das meninas e funcionários sobre os dramas humanos presentes nas mazelas do sistema punitivo brasileiro, o CNJ constatou que os direitos humanos continuam a ser desrespeitados nos espaços prisionais.

Os dados da pesquisa do CNJ (MELLO, 2015) mostram que o sistema de garantia de direitos e o sistema socioeducativo para adolescentes em situação de privação de liberdade são precários, não observam e nem respeitam a doutrina de proteção integral, sistematizada pelo Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE. Muitas dissertações, teses e pesquisas têm demonstrado a real situação. Entre as informações recolhidas, podemos destacar que a falta de um sistema seguro de informações é um elemento dificultador da formulação de políticas públicas mais assertivas. O sistema seleciona majoritariamente adolescentes pobres e negros, provenientes de territórios com alto índice de vulnerabilidade social. Quanto às causas da internação, estas oscilam entre homicídio, roubo e tráfico de drogas. Cabe destacar que a maioria não possui passagem anterior, e que a reincidência ocorre geralmente pela droga.

Outro fator de sofrimento são as condições que acompanham as visitas dos familiares, submetidos a situações vexatórias. Poucas são as visitas familiares, em razão da distância ou por questões culturais. O que também se observa é a tendência de maior número de visitas para internados do sexo masculino. As poucas unidades que recebem adolescentes com filhos são precárias para responder a essa finalidade e reforçam a ideia de que o ônus de cuidar da criança deve recair sobre a mulher. Na maioria das unidades, as meninas não têm autorização para visita íntima, mesmo as que têm filhos. A fragilidade na rede de atendimento não contribui para administrar os sofrimentos psíquicos oriundos da realidade em que vivem e de outros fatores.

Por outro lado, há relatos de maus tratos na aplicação de sanções disciplinares. A fala dos funcionários alega que existe maior dificuldade para lidar com as meninas em relação aos meninos, porque elas são mais emotivas e impulsivas, e não acreditam em mudanças. Eles enfatizam que as unidades não dispõem de estrutura para desenvolver atividades socioeducativas. Por outro lado, as meninas afirmam que desconhecem sua real situação jurídica.

Nessa faixa etária, atividades pedagógicas, educacionais e escolares são fundamentais para ajudar a jovem a repensar sua conduta e a definir um projeto de vida. As aspirações profissionais apontam para profissões ligadas a curso superior, porém a preparação para a iniciação no trabalho tem como base atividades mais artesanais ou ligadas à estética e à alimentação, sem levar em conta o protagonismo. Neste sentido, as atividades são

mais um passatempo. Um outro depoimento contribui para explicitar a pesquisa do CNJ:

Eu sempre briguei muito e organizei grupos para brigar. Eu tinha que me defender. Ninguém tira onda comigo. Na escola, eu era líder. Quem não estava com a gente estava contra a gente e tinha que apanhar. Antes dos doze anos, eu ia sempre pro Conselho Tutelar. Meu pai não sei quem é. Minha mãe trabalhava, ficava com os homens dela e não tava nem aí. Eu me defendia na briga. Quando completei treze anos, fiz uma confusão e acabei roubando também umas calças de marca e sapatos. Fui para o Centro de Internação. Lá tinha muita amiga. Mas, por qualquer coisa, a gente batia e apanhava. Lá não tinha nem espelho para a gente se arrumar. Os funcionários viviam olhando a gente e a gente dando umas cantadas, para ver se conseguia fugir. No dia de visita, eu não tinha visita, e as outras também não. Era pouca menina que recebia. (Depoimento de Carmelita, 2016).

Carmelita deixa claro que a briga pode ser um jeito de se colocar no mundo. Seria um pedido de socorro, se nos lembrarmos de Winnicott. Em 1997, percebi essa particularidade, numa pesquisa que realizei com meninos em serviço de acolhimento (SOUZA NETO, 2002). Ultimamente, a mídia e as pesquisas têm revelado o crescente índice de violência das meninas, nas escolas e em outros espaços públicos. Em alguns casos, esse procedimento as tem conduzido às unidades de internação e à criminalidade.

Pesquisas revelam que as meninas adolescentes são tão agressivas quanto os meninos. Além disso, 15% das mulheres que começam a brigar na adolescência viram criminosas na fase adulta. O tema voltou a ser assunto na mídia, após o assassinato de uma estudante de 15 anos, a facadas, na porta de uma escola no Paraná. As suspeitas do crime são outras jovens da mesma idade. Uma das suspeitas afirmou que a vítima zombava das roupas e das trancinhas delas e isso teria motivado o crime. Casos de meninas violentas deixaram de ser isolados. Em BH, meninas na faixa etária dos 12 aos 15 anos chamam a atenção nas estatísticas, respondendo por 15% mais ocorrências de infrações do que os meninos da mesma idade. Os dados são do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional. (APOLINÁRIO, 2018).

Em muitos casos, o desvio e a transgressão e até mesmo os crimes são estratégias de sobrevivência, busca de reconhecimento social e luta contra uma sensação de injustiça. De nossas leituras e experiências, o que apreendemos é que muitas pessoas cometem delitos levadas pela influência do meio, por cumplicidade e incitação de outras pessoas. Às vezes, tenho a sensação de que o Estado, as políticas públicas, as instituições, a filosofia do consumismo e outros fatores estão mobilizados para empurrar crianças, jovens e adultos para o mundo do crime. A situação das meninas envolvidas com a lei nasce desse cenário, que faz delas criminosas, transgressoras, ser insatisfeitas e agressivas, como forma de se colocar no mundo, de se relacionar, de confabular e conviver.

A história é rica em exemplos de homens e mulheres que, depois de serem julgados como criminosos, desviantes, hereges e feiticeiros, foram resgatados como pioneiros de uma nova ordem social. Sem querer, de modo algum, fazer a apologia do crime, nossas considerações são tentativas de aproximação do fenômeno. Cada crime leva a perguntar se aquele que o pratica é o único culpado ou se também deveríamos considerar o contexto em que o crime ocorreu. Para explicitar essa questão, vale a pena dar uma olhada nos textos de Foucault (2002).

Uma coisa é ter uma menina com dificuldades de inserção ou convivência, outra coisa é ter grupos; outra coisa, ainda, é ter centenas na mesma condição. Isto indicaria um problema coletivo revelador de uma patologia social a ser combatida, junto à necessidade de reformulação das formas de conceber, planejar, pôr em ação as políticas públicas e reorganizar a sociedade. Quando o crime, a transgressão e o desvio ultrapassam o suportável, esse movimento mexe com as instituições, atinge o mercado e a política, coloca em risco os processos de produção e circulação da mercadoria e dos bens simbólicos, a própria vida planetária. Uma nova moral e uma nova cultura de direitos, a ser construída pela humanidade, poderia indicar o caminho para um novo processo civilizatório, pois aprisionar grandes grupos populacionais seria impraticável.

Meninas em cumprimento de medidas socioeducativas, em meio fechado ou aberto, buscam, por caminhos tortuosos, o reconhecimento, o amor, o direito e a solidariedade. A luta pelo reconhecimento expres-

sa uma experiência de desrespeito, uma certa negação da autorrealização que, segundo Honneth, só se pode corrigir por meio de uma experiência amorosa, articulada com experiências de desenvolvimento de confiança e autoconfiança, de respeito e autorrespeito, de solidariedade e autoestima, de justiça e direito.

O desrespeito ao amor são os maus tratos e a violação que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isto atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. (SALVADOR, 2011, p. 191).

Vemos isso quando olhamos para a situação de vulnerabilidade e desigualdade social de incontáveis meninos e meninas, mulheres e jovens, negros e índios, refugiados e migrantes. Essas pessoas não conseguiriam viver na sociedade contemporânea se não fosse por meio das políticas de direitos humanos. Tais políticas têm a finalidade de colocar o sujeito na rota da cidadania. De uma forma ou de outra, elas proporcionam uma ascensão social e geram uma nova cultura ou um novo tecido social.

O sistema de garantia de direitos apresenta-se como sinônimo de ética, de espaço de oportunidades para a juventude, entretanto carrega os ranços da reprodução da desigualdade social, como se observa no relatório do CNJ. É um conjunto de ações previstas pelo ECA, uma das formas de transformar o que se entendia como favor ou caridade em políticas públicas. Pensadores dos séculos XIX ao XXI não lhe pouparam defesas e críticas, constatando que esses direitos poderiam ser acordos de manutenção “da condição de subalternidade”, de modos de escamotear as intencionalidades do mercado e do Estado.

Mais do que proteger as meninas e criar condições para o desenvolvimento do seu protagonismo, por vezes, são meios de garantir o poder político e econômico, de fortalecer os vínculos daqueles que ganham com a precariedade do sistema. Os direitos podem se apresentar de “[...] maneira oposta aos interesses amigáveis entre homens de bem, como marcou

Aristóteles.” (PASSETTI, 2003, p. 163), a exemplo das instituições de internação das adolescentes em conflito com a lei.

Na prática cotidiana de atendimento à criança e ao adolescente, não acontece necessariamente uma passagem da teoria à prática. Em alguns momentos, não há uma aplicação de uma teoria e nem de um projeto político-pedagógico, delineado na forma tradicional de pesquisa e construção de teoria. O que existe é um movimento, cuja dinâmica está na relação entre o arcaico e o novo. Por isso, acreditamos que há nesse processo uma multiplicidade de elementos e variáveis de fundo cultural, religioso, teórico e prático, que se reveza por uma perspectiva de desintegração e integração. A fetichização do capital e das relações, em que as coisas estão subordinadas à moeda e à mercadoria inverte a intencionalidade das coisas, a favor do capital e em detrimento da vida.

Os direitos humanos nasceram para proteger a vida e hoje são também utilizados a serviço do processo de exploração do capital e do crime, da “[...] banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação [...] da sociedade reificada, cujas bases materiais estão sendo, progressivamente, produzidas no processo histórico em curso.” (IAMAMOTO, 2007, p. 125). À medida que vai se impondo e gerando um tipo de racionalidade, essa prática amortece e enfraquece o vigor das políticas de direitos humanos. As mazelas resultantes aparecem nas políticas de atendimento das populações “historicamente prejudicadas”, a exemplo das adolescentes em situação de conflito com a lei.

A sociedade civil dispõe de instrumentos jurídicos e de canais de participação que garantem proteção à família, à infância, à adolescência, à velhice, a pessoas com deficiência, a pessoas em situação de desemprego, migrantes, marginalizados ou mais vulneráveis. Esse ordenamento jurídico e a participação têm a finalidade de evitar o sequestro dos direitos humanos por grupos e organizações políticas, econômicas ou religiosas e oferecer melhores condições de vida. Se nos voltarmos para a história do Brasil, iremos ver várias práticas de genocídio de índios e negros, trabalhadores rurais, mulheres e jovens (CHAUÍ, 1986). Diante desse fato, o que podemos inferir é que, se com a política de direitos humanos persistem os ranços de uma política genocida, sem ela, seria muito pior.

A política de direitos humanos traz no seu bojo a ideia da politicidade, a qual concebemos direcionada pela ética, como uma habilidade humana de saber pensar, agir e intervir na busca constante de defesa da liberdade, da proteção e da segurança individual e coletiva.

Ser político é aquele que sabe planejar e planejar-se, fazer e fazer-se oportunidade, constituir-se sujeito e reconstruir-se de modo permanente pela vida afora, conceber fins e ajustar meios para os atingir, exercer sua liberdade e sobretudo lutar contra quem queira limitar, gestar-se cidadão capaz de história própria, aprender de modo reconstrutivo político. Pois, “quem sabe, faz a hora; não espera acontecer”. Politicidade não se reduz à capacidade de alargar limites dados, inclui aquela de se confrontar com os limites impostos, ou de superar os entraves pela via precípua de autossuperação. Trata-se de processo interminável de conquista, como é participação. Não é só travar a batalha, para logo descansar. Ao contrário, é estar sempre no meio dela. As conquistas, dentro do conceito negativo de utopia, sempre são mais frustrantes, do que satisfatórias, porque é próprio do ser político ir além de si mesmo, indefinidamente. (DEMO, 2003, p. 30).

Nossa perspectiva é entender a cultura de direitos como expressão das correlações de forças que, a cada movimento, trazem novidades e desvelam ao nosso olhar coisas que antes não havíamos observado e sobre as quais ainda não havíamos refletido suficientemente. Por este olhar, diríamos que a prática dos direitos humanos depende da compreensão que a humanidade tem das questões sociais, pois “[...] não basta querer compreender para compreender. É preciso querer também compreender a compreensão. [...] a nossa salvação e a nossa perdição estão no pensamento.” (MORIN, 1994, p. 130).

A construção do conhecimento requer a interação entre sujeito, objeto, realidade e compromisso ético, pessoal, com o outro e o planeta. A ciência sem consciência é cega. E assim também a consciência sem ciência. Os programas sociais que atendem adolescentes em conflito com a lei devem criar condições para desenvolver a politicidade dessas meninas, que consiste em desenvolver habilidades e formas de se colocar de forma ética, no mundo e nas situações.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Infância e violência fatal em família*. São Paulo: Iglu, 1998.
- ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- APOLINÁRIO, Catharina. Meninas violentas: um triste reflexo na sociedade. *Vila Mulher*, [São Paulo], c2018. Disponível em: <<http://www.vilamulher.com.br/familia/filhos/meninas-violentas-um-triste-reflexo-na-sociedade-631067.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DEMO, Pedro. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Atlas, 2002.
- DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito do poder*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- DUSSEL, Enrique. *Política da libertação*. Passo Fundo: Ifibe, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org.). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1998.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço social em tempo de capital fetiche*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. *O marxismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1974.
- MELLO, Marília Montenegro Pessoa. *Dos espaços aos direitos: a realidade de ressocialização na aplicação e medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2015. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/06/cb905d37b1c494f05afc1a14ed56d96b.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Europa-América, 1994.
- PASSETI, Edson. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SALVADOR, Matheus. Honneth, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 16, n. 1, p. 189-192, jan./abr. 2011.

SARTRE, Jean Paul. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOUZA NETO, João Clemente de. *A trajetória do menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais*. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

SOUZA NETO, João Clemente de. *Crianças e adolescentes abandonados, estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.

STUART MILL, John. *Sobre a liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1991.

TAVARES, Flávia. A vida e os problemas das meninas infratoras. *Época*, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/05/vida-e-os-problemas-das-meninas-infratoras.html>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

# AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: O SISTEMA DE COTAS

*Silvana Fernandes Lopes*  
*Nathanael da Cruz e Silva Neto*

## 1

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A 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, em seu artigo II, determina que: “[...] todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (UNESCO, 1998, p. 2-3).

Com relação à garantia de tal direito fundamental, embora ele não tenha sido universalizado, é de se reconhecer que tal documento tenha garantido significativos avanços pelo mundo em favor da paz mundial e contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana.

Contudo, a trajetória de muitos países – incluindo o Brasil – é marcada pela exclusão social de grupos denominados minoritários – nomenclatura questionável quando se considera, por exemplo, os negros brasileiros, uma vez que eles representam atualmente 54% da população e, portanto, maioria. Nesse contexto, e de modo a reparar tal processo histórico, surge o conceito de ações afirmativas.

Essa expressão teve sua gênese nos Estados Unidos nos anos 1960, país que se mantém até hoje como uma importante referência no tema. No contexto de reivindicações democráticas internas em favor dos direitos civis, centradas, sobretudo na busca de igualdade de oportunidades a todos, e tendo o movimento negro como uma das principais forças atuantes, as leis segregacionistas vigentes no país começaram a ser eliminadas e foram sendo constituídas ações que exigissem que o Estado viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002).

Por ter surgido em um contexto de luta do movimento negro, muitas vezes, ações afirmativas como as cotas nas universidades, por exemplo, são entendidas como intervenções restritas às questões étnico-raciais. Todavia, trata-se de um entendimento errôneo. De maneira mais ampla, Bergmann (1996, p. 7) apresenta o seguinte:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Esse entendimento que supera a questão racial também ajuda a explicar o processo pelo qual passou as políticas de cotas no Brasil, as quais, inicialmente, voltavam-se à promoção da igualdade de oportunidades de ingresso no ensino superior aos negros e, posteriormente, foi ampliada aos estratos sociais inferiores e, mais recentemente, às pessoas com deficiência.

A Filosofia do Direito também fundamenta a existência de ações afirmativas para a efetiva promoção da igualdade de direitos, pois reconhece que tratar pessoas de fato desiguais como iguais somente amplia a desigualdade entre elas. Nesse sentido, entende-se a necessidade de promover privilégios de acesso a questões fundamentais, tais como educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais, uma vez que, de outro modo, estariam delas excluídas, total ou parcialmente (GUIMARÃES, 1997).

Sob tal perspectiva, o famoso discurso do presidente Lyndon Johnson na Universidade de Howard em junho de 1965, durante a aprovação da Lei dos Direitos Civis dos Estados Unidos de 1964, mostra-se bastante ilustrativo:

Você não pega uma pessoa que durante anos foi impedida por estar presa e a liberta, trazendo-a para o começo da linha de uma corrida e então diz: “você está livre para competir com todos os outros” e, ainda acredita que você foi completamente justo. Isto não é o bastante para abrir as portas da oportunidade. Todos os nossos cidadãos têm que ter capacidades para atravessar aquelas portas. Este é o próximo e o mais profundo estágio da batalha pelos direitos civis. Nós não procuramos somente liberdade, mas oportunidades. Nós não procuramos somente por equidade legal, mas por capacidade humana, não somente igualdade como uma teoria e um direito, mas igualdade como um fato e igualdade como um resultado. (GOMES, 2001, p. 57).

A discussão sobre a implantação de políticas afirmativas insere-se em um contexto mais amplo – o da ampliação de vagas no ensino superior e o da inclusão social da população historicamente excluída. Dessa forma, neste capítulo, apresentaremos uma síntese das políticas de ações afirmativas, especificamente o sistema de cotas nas universidades públicas, entendendo-as como direito à cidadania.

## 2

### **POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL**

Os quase 15 anos que separam a promulgação da Constituição brasileira de 1988 e a III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, revelam a mudança de postura do governo brasileiro perante a questão racial. Agier (2002) afirma que o Brasil apresentou contribuições importantes para a comunidade mundial no que diz respeito à reflexão sobre o racismo.

No texto da Constituição de 1988, a ocorrência dos termos “raça” aparecem no sentido de condenar tal conceito como critério de distinção. Além disso, as duas ocorrências do termo “racismo” também revelam tal posicionamento, quando o repudia e o coloca como crime inafiançável e imprescritível.

Já na conferência de Durban, a delegação brasileira mostrou publicamente o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão. As medidas nesse sentido já eram verificadas no Brasil, como a atribuição de terras coletivas a descendentes de quilombolas e a reserva de 20% dos cargos de função pública para afrodescendentes no governo de Fernando Henrique Cardoso. Também nessa época começaram a surgir políticas afirmativas em universidades públicas, como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que instituiu sistema de cotas em 2002 (AGIER, 2002).

Mais recentemente, a Presidência da República sancionou, em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), determinando que as instituições federais de educação superior deveriam reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por turno e curso, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Também estabeleceu que as vagas deveriam ser preenchidas, por turno e curso, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no

mínimo igual à dos pretos, pardos e indígenas da população da unidade da federação onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Essa Lei tem como principal objetivo minimizar os efeitos das discriminações interseccionais – marcadores sociais de raça/etnia, gênero, classe social, nacionalidade (MELLO; GONÇALVES, 2010) – buscando criar, assim, oportunidades equitativas.

No entanto, algumas instituições federais e estaduais de ensino superior já vinham tomando iniciativas de ações afirmativas de inclusão social antes dessa lei federal. A partir dos anos 2000, os programas de expansão do ensino superior começaram a adotar, ainda que timidamente, políticas de inclusão social e racial, que visassem à redução de históricas defasagens na presença de negros e de pobres nas instituições de ensino superior brasileiras, sobretudo as públicas.

A primeira instituição de ensino superior público brasileira a adotar ações afirmativas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Regulamentada por lei estadual, passou a vigorar no vestibular para ingresso em 2003. Atualmente, o instrumento legal que disciplina o sistema de cotas das universidades estaduais no Rio de Janeiro é a Lei nº 5.346, publicada em 11 de dezembro de 2008 (RIO DE JANEIRO, 2008).

No período de 2003 a 2012, ingressaram pelo sistema de cotas 16.607 estudantes, utilizando como percentuais 20% para estudantes autodeclarados negros e indígenas, 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiências e filhos de policiais militares e civis, inspetores de segurança ou da administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão de serviço (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016).

Em 28 de dezembro de 2000, o governo estadual do Rio de Janeiro sancionou a Lei nº 3.524<sup>1</sup>, que dispunha sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais (RIO DE JANEIRO, 2000). Seriam

---

<sup>1</sup> No ano de 2003, essa lei foi revogada após impetrada Ação Direta de Inconstitucionalidade pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN). Posteriormente, os alunos oriundos de escola pública foram incluídos no sistema de cotas por meio de outra legislação.

atingidas por esse dispositivo legal a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O objetivo era garantir o preenchimento de, no mínimo, 50% das vagas dessas instituições por estudantes que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas da rede pública municipal e/ou estadual. A lei estabelecia, ainda, que as instituições de ensino médio do estado deveriam instituir, em articulação com as universidades estaduais, sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, por meio do qual deveria ser realizada a seleção para o preenchimento dessas vagas reservadas na universidade.

Quase um ano depois, em 9 de novembro de 2001, publicou-se a Lei nº 3.708 (RIO DE JANEIRO, 2001), que instituía cota de até 40% para as populações negra e parda no acesso à UERJ e à UENF, cujo sistema foi disciplinado posteriormente pelo Decreto nº 30.766 (RIO DE JANEIRO, 2002), de 4 de março de 2002. Assim, ficava estabelecido o detalhamento do processo de seleção, tais como a questão da não distinção entre pessoas negras e pardas, a identificação dos alunos dessas etnias por meio da autodeclaração, o aproveitamento das vagas remanescentes, entre outros. O texto da lei também previa a instituição do Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda (COPESNEP), formado por um representante de cada uma das universidades; um da Secretaria de Estado da Educação e um da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia; um do Conselho Estadual do Negro e um do movimento estudantil negro organizado. Os objetivos eram estimular a aplicação do sistema de cotas previsto nesse decreto a outras instituições, aprimorar a legislação que trata do acesso de negros e pardos ao ensino superior, e divulgar e orientar a sociedade sobre a importância de ações afirmativas com vistas à promoção da igualdade de oportunidades entre os diversos grupos étnicos e o combate à discriminação.

Já no final do ano de 2002, período em que se selecionaram estudantes para o ano letivo de 2003, a UERJ implementou o sistema de cotas em seu processo de ingresso. Como já mencionado, foi a primeira instituição de ensino superior a fazê-lo no Brasil. No começo da década seguinte, já começaram a aparecer estudos que visavam a avaliação os resultados de

tal política iniciada por essa instituição. É o caso de Souza (2012), que desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi o de aprofundar o conhecimento a respeito do sistema de cotas da UERJ, utilizando os dados da 2ª etapa do vestibular de 2009, ou seja, por meio de uma análise empírica.

A primeira consideração que o autor faz é o inevitável conflito entre eficiência e equidade quando se implanta um sistema de cotas. Segundo ele, a perda de eficiência se verifica em função da seleção de candidatos com uma pontuação menor. Tendo em vista que as ações afirmativas podem se dar de duas formas – seja pela reserva de vagas, como é o caso da UERJ, em que se garante que um percentual das vagas seja ocupada por alunos de determinada etnia, seja pelo acréscimo de bônus à nota final de determinado grupo de alunos no processo de seleção para o ensino superior –, de fato, a dimensão da seleção dos candidatos com maior pontuação nos exames de ingresso – aqueles com maior quantidade de conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização básica e, por isso, os supostamente “mais preparados” para o ensino superior – é subvertida. Isso traz relativa preocupação com a questão da eficiência, uma vez que as notas obtidas nos exames de ingresso também compõem a avaliação da qualidade de determinado curso de ensino superior, pois constitui um indicador de desempenho. No entanto, o autor admite o ganho na equidade, por serem levadas em consideração as maiores oportunidades de acesso propiciadas aos cotistas.

Consideramos que a eficiência não deve ser elemento preocupante, pois há outros ganhos que podem minimizar esses efeitos. Em argumentação na direção oposta, Mendes Júnior (2014) faz referência ao desempenho educacional de estudantes beneficiados por ações afirmativas. Em seu estudo, no qual se propõe a avaliar como o desempenho de cotistas e não cotistas se manifesta em uma universidade que utilize ações afirmativas no Brasil, o autor se vale de dados dos ingressantes em 2005 na UERJ. Para estabelecer a comparação entre cotistas e não cotistas, o pesquisador pondera dois elementos: os coeficientes de rendimento e as taxas de graduação.

Os dados apresentados por esse estudo são reveladores. No que diz respeito ao coeficiente de rendimento, verifica-se que o desempenho médio dos não cotistas é superior. Entre os alunos que possuíam matrícula

ativa no ano de 2009, havia uma diferença positiva de 6,72% em favor dos não cotistas. As diferenças de coeficiente de rendimento se acentuava ainda mais conforme o aumento da dificuldade relativa do curso. Nas carreiras mais difíceis, o diferencial de desempenho chegou a atingir os 16,35%.

Em um raciocínio lógico, considerando-se que os alunos não cotistas seriam os mais preparados, teoricamente, era de se esperar que, além de desempenho superior com relação às notas, eles também apresentassem maiores taxas de conclusão do curso. Ou seja, selecionar candidatos baseados apenas em sua nota apresentada no exame vestibular garantiria às instituições de ensino superior os maiores retornos educacionais, considerando o fluxo.

Entretanto, os dados da pesquisa de Mendes Júnior (2014) apontam que, ainda que com coeficiente médio inferior, o grupo dos cotistas foi o que mais se formou pela UERJ. A taxa de graduação ao final de 2011, por exemplo, mostra percentuais de 46,74% entre alunos beneficiários de cotas contra 42,15% entre os não beneficiários. Em cursos com baixa dificuldade relativa, essa diferença se acentua ainda mais, chegando a sete pontos percentuais no mesmo ano. Esses dados sugerem, pois, que, a despeito das dificuldades encontradas em progredir, a utilidade do ensino superior parece ser maior para cotistas e tem se revelado em valorização dessa oportunidade, verificada na persistência nos cursos e nas maiores taxas de graduação.

Ainda que reconheça os coeficientes de rendimento menores como um fato negativo, esse autor parece rebater a ideia de que se perde em termos de eficiência: “Se por um lado, há uma perda de eficiência da universidade pelas graduações cotistas traduzidas em um CR menor e consequente menor habilidade esperada, por outro lado há um ganho vindo de maiores taxas de graduação que se traduzem em um menor desperdício de recursos.” (MENDES JÚNIOR, 2014, p. 52).

A partir da iniciativa da UERJ, várias outras universidades brasileiras deram início a estudos e programas de inclusão social. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No período de 2005 a 2012, antes da Lei 12.711/2012, a UFPR possuía sistema próprio de cotas, em que eram reservadas 20% das vagas para cotistas raciais (definidos como negros e pardos a partir de critérios utilizados pelo IBGE) e 20% das vagas para cotistas sociais (que contemplava alunos oriundos de escola pública). O funcionamento desse sistema foi disciplinado pela Resolução 34/04 do Conselho Universitário, que estabelecia o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR nos dois primeiros anos. A partir de 2007, houve uma alteração no formato do vestibular, que passou a funcionar em duas etapas. A partir de então, a política de cotas passou a ser considerada apenas na segunda etapa, e os candidatos alvos dessa ação afirmativa deveriam ser aprovados na primeira fase em ampla concorrência.

Cervi (2013) analisou os resultados obtidos nos exames vestibulares desses oito primeiros anos de existência da política de cotas da UFPR. De acordo com o autor, os resultados mostraram uma consequência positiva, em termos gerais, da implementação dessa política, qual seja, o aumento do número de negros e pardos aprovados nos concursos vestibulares. Entretanto, foi verificado que, ao longo do tempo, o percentual de aprovados pelas cotas raciais apresentou leve declínio, sobretudo após a modificação do formato do exame de ingresso, em que a política passou a incidir apenas sobre a segunda etapa. Com isso, a média de aprovação de cotistas chegou a 6,9%, bem abaixo dos 20% previstos pela regulamentação.

Em contrapartida, as cotas de escola pública aprovaram 24, 2% do total de candidatos no período analisado, superando os 20% previstos. Isso se deve ao fato de que as vagas ociosas da reserva para cotistas raciais deveriam ser ocupadas, preferencialmente, pelos candidatos de cotas sociais. Assim, concluiu-se que os candidatos oriundos de escola pública foram os principais beneficiados por essa política, em função do baixo percentual de ocupação de vagas via cotas raciais.

Outra conclusão importante desse estudo é a de que a ação afirmativa proposta pelo plano de metas acabou se transformando também em política afirmativa de gênero, pois, ao se observar o aumento de vagas ofertadas no período em análise, verificou-se que o crescimento percentual de mulheres negras foi maior, contabilizando 161,2% contra 115,0% de

homens. Esse resultado mostra-se importante na medida em que, contrariando a tendência nacional, as universidades federais do Paraná ainda aprovam mais homens do que mulheres.

Por fim, o estudo verifica que, refutando algumas das críticas dos contrários às cotas, essa política compensatória apresenta resultados positivos, pois o número de mulheres negras na universidade mais que dobrou enquanto a participação de mulheres brancas teve uma queda de 8,7% apenas. O crescimento na aprovação de homens negros também registrou índice de 70% no período analisado, em detrimento da resolução de 7,7% de homens brancos. Ou seja, o argumento de que reservar vagas para negros no ensino superior é tirar injustamente a oportunidade de pessoas brancas torna-se completamente frágil.

Estudo semelhante foi realizado na Universidade de Brasília (UnB), por Velloso (2009), que investigou o rendimento de alunos que ingressaram nos anos de 2004 a 2006, os três primeiros anos da política de cotas nessa instituição. O vestibular da UnB tem dois sistemas de seleção: o de reserva de 20% das vagas para negros e o tradicional, de livre competição.

No referido estudo, compararam-se as médias das notas de cotistas e não cotistas, considerando o nível de prestígio da carreira e sua área de conhecimento no exame vestibular. Os resultados mostraram que não houve diferenças expressivas entre as médias desses dois grupos ou elas foram favoráveis aos cotistas. Nesse sentido, concluiu-se que não houve diferença sistemática em favor dos não cotistas, contrariando os críticos de reserva de vagas que argumentam que haveria queda do padrão acadêmico da universidade.

Nas universidades estaduais paulistas, iniciativas desse tipo foram concretizadas a partir de 2013, por meio do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), uma solicitação do governo do estado de São Paulo. Esse programa, em linhas gerais, previa que a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) promovessem “[...] a inclusão de alunos em condições de vul-

nerabilidade socioeconômica nos seus cursos de graduação, mediante o acolhimento, em 50% de suas vagas, de alunos de escolas públicas, guardando, dentre estes, a parcela de 35% dos grupos étnicos preto, pardo e índio.” (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016, p. 289).

A partir do PPISES, foi elaborado o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), cujas metas deveriam ser atingidas até 2014. Esse programa previa que as universidades deveriam reservar pelo menos 50% das matrículas em cada turno para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentre os 50%, 35% deveria ser destinada a pretos, pardos e indígenas.

A UNESP adotou, em agosto de 2013, como projeto de inclusão o Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública (SRVEBP)<sup>2</sup>, que prevê:

- a) 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação da UNESP devem ser preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- b) do total de vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% serão preenchidas por pretos, pardos e índios (PPI);
- c) no prazo de 5 (cinco) anos, a universidade deverá atingir a meta de inclusão de 50% de estudantes de escola pública, sendo 15% em 2014, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018;
- d) a metodologia adotada para a inclusão é o processo classificatório do vestibular, através de Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública (SRVEBP), com aproveitamento dos candidatos até o limite de vagas fixadas para cada curso e turno (SÃO PAULO, 2013).

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que as propostas aprovadas pela USP, UNICAMP e UNESP são diferentes entre si e distintas do PIMESP.

Iniciado em 2014, o SRVEBP prevê um prazo de cinco anos para a sua completa implementação, ou seja, 15% em 2014, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018.

De acordo com Vasconcelos e Galhardo (2016), em 2014 ingressaram na UNESP 7.679 estudantes. Desse total, 1.197 estudantes (15%) cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (SRVEBP) e destes 15%, 412 autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Em 2015, ingressaram 7.691 alunos. Desse total, 1.951 pelo SRVEBP (aproximadamente 25,37%) e destes, 595 pelo PPI.

Ao contrário de universidades como UERJ, UFPR e UnB, que, conforme vimos, implantaram o sistema de cotas há mais tempo, a UNESP ainda está no seu segundo ano de implementação. Assim, a avaliação dos resultados e dos impactos encontra-se em estágio preliminar<sup>3</sup>.

### 3

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, constatamos que a maioria dos estudos aponta aspectos favoráveis e/ou desfavoráveis ao processo de inclusão. No entanto, avaliamos que os pontos positivos demonstrados nas pesquisas justificam a implantação de ações afirmativas no ensino superior, tendo em vista que a universidade pública deve cumprir sua responsabilidade social.

Embora os estudos utilizando como critério o coeficiente de rendimento escolar (CR) sejam bastante discutíveis/limitados do ponto de vista da aferição efetiva de resultados, entendemos que a avaliação deve servir para subsidiar a promoção de políticas mais efetivas de permanência estudantil. Só dessa forma poderemos minimizar a histórica dívida social (e educacional) com a população mais pobre da sociedade brasileira.

Do nosso ponto de vista, os argumentos tão propalados de que as ações afirmativas são, na melhor das hipóteses, emergenciais, na medida

---

<sup>3</sup> Trata-se do projeto “Perfil socioeconômico e desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão Social da UNESP”, coordenado pelo Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos.

em que o necessário é a melhoria nos ensinos fundamental e médio, embora sejam corretos, nos parecem inócuos.

Considerando que os problemas educacionais brasileiros acumulam-se desde o período imperial – e que esse discurso tem se repetido desde então – acrescido da reforma do ensino médio recentemente decretada pelo governo Temer, nada nos leva a crer que o Estado brasileiro tenha algum compromisso sério com a solução dos problemas educacionais e tampouco com a universalização dos direitos elementares à cidadania.

## REFERÊNCIAS

- AGIER, M. Présentation. *Cahiers du Brésil Contemporain*, Paris, n. 49/50, p. 5-10, 2002. Disponível em: <<http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/01-Présentation.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.
- BERGMANN, B. R. *In defense of affirmative Action*. New York: Basic Books, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 05 set. 2016.
- CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 e 2012. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 63-88, maio/ago. 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/03.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.
- GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.
- MELLO, L.; GONÇALVES, E. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. *Revista Cronos*, Natal, v. 11, n. 2, p. 163-173, nov. 2010. Disponível em: <[www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2157](http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2157)>. Acesso em: 05 set. 2016.
- MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3524-2000-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-os-criterios-de-selecao-e-admissao-de-estudantes-da-rede-publica-estadual-de-ensino-em-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias?q=3524>>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001*. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate-40-quarenta-por-cento-para-as-populacoes-negra-e-parda-no-acesso-a-universidade-do-estado-do-rio-de-janeiro-e-a-universidade-estadual-do-norte-fluminense-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002*. Disciplina o sistema de cota para negros e pardos no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <[http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532R819a4c39de50325681f0061559e/e3ad4849d25a8ee903256c44005f0bc6?OpenDocument&ExpandSection=3%2C-2#\\_Section3](http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532R819a4c39de50325681f0061559e/e3ad4849d25a8ee903256c44005f0bc6?OpenDocument&ExpandSection=3%2C-2#_Section3)>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5346-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-o-novo-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-estaduais-e-da-outras-providencias?q=5346>>. Acesso em: 05 set. 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública (SRVEBP)*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/proex/permanencia-estudantil/historico/inclusao---srvebp>>. Acesso em: 05 set. 2016.

SOUZA, M. A. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 20, n. 77, p. 701-724, out./dez. 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a05v20n77.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a05v20n77.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. O Programa de Inclusão na UNESP: valores, contradições e ações afirmativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, p. 285-306, 2016. Número especial. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8553/5732>>. Acesso em: 05 set. 2016.

VELLOSO, J. C. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, ago. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

# DEMOCRACIA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Eduardo Carlos B. Bittar*

## 1

### DEMOCRACIA, LIBERDADE E COMUNICAÇÃO

A pergunta sobre o poder da mídia, seja como poder informativo, seja como poder direcionador da opinião pública, está sempre em voga; sua atualidade decorre de sua importância e impacto no uso do tempo, do entretenimento e na circulação das informações em sociedades modernas, seja através da comunicação social, seja através da comunicação pública, ambas transformadas apenas em meios de comunicação privada<sup>1</sup>. Mas, na sociedade da informação, ou seja, num modelo de sociedade em que a comunicação e a informação se tornaram centrais para a agenda do

---

<sup>1</sup> “A nossa ‘comunicação pública’, hoje, é uma modalidade muito especial de comunicação privada.” (BUCCI, 2015, p. 25).

cotidiano, a disputa pelas metodologias, meios e canais de comunicação, se acirra ainda mais<sup>2</sup>.

E a primeira atitude a tomar, qual seja, a demonização do papel da mídia, passa a ser a mais fácil a tomar, quando se trata de preconizar pretensões ao discurso crítico sobre o tema. No entanto, a própria tradição do pensamento crítico da Escola de Frankfurt não corroboraria tal perspectiva. Na primeira geração da Escola, Theodor W. Adorno protagoniza a leitura crítica da indústria cultural, mas ao mesmo tempo, no famoso texto de entrevista intitulado *Televisão e formação*, na coletânea *Educação e emancipação*, desnatura a tendência à demonização dos meios de comunicação, para reconhecer sua potência informativa e formativa para as massas, especialmente no tocante ao potencial trabalho capilarizado da educação. Em suas palavras: “Eu seria a última pessoa a duvidar do enorme potencial da televisão justamente no referente à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento.” (ADORNO, 2003, p. 77).

Assim, já na primeira geração da Escola, se a questão ganha lugar no debate, será na segunda geração, no pensamento de Jürgen Habermas, que se poderá encontrar um tratamento mais sistemático do tema da comunicação e de sua importância para a filosofia contemporânea. Na *teoria do discurso*, o tema brotará, aos poucos, a partir da *filosofia da linguagem*, para ganhar significação na *filosofia política*, desdobrando-se no campo da *filosofia do direito*, com graves consequências para a constituição e tecitura dos direitos, para a afirmação da política democrática e para a constituição da opinião dos cidadãos.

É neste sentido, que a questão ganha fôlego para significar um dos elos de maior importância para a construção, manutenção e qualidade da experiência política democrática. E isso porque a democracia, no sentido do proceduralismo habermasiano, não é uma atividade do Estado, do poder administrativo, mas acima de tudo a expressão e a consagração das *interações racionais* oriundas da *intersubjetividade comunicativa* na *esfera pública*. Assim, a teoria do discurso se ocupará vivamente de pensar o

<sup>2</sup> Este trabalho foi defendido publicamente na Mesa Redonda 6, intitulada *Democracia, comunicação e educação em direitos humanos*, no V Colóquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos, IV Pensar Derechos Humanos, América Latina: Fronteras y horizontes comunes em EDH, Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, Brasil, 2013.

poder comunicativo, inclusive considerando a perspectiva emancipatória de ampliação dos horizontes e práticas democráticas, pela radicalização da democracia, de ‘democracia representativa’ a ‘democracia participativa’<sup>3</sup>.

A noção de *esfera pública*, como se vê, é de capital importância para o debate sobre a cultura democrática e a legitimação do poder político. É do contexto da própria modernidade que Jürgen Habermas haverá de extrair noções que se tornam fundamentais para a articulação de seu pensamento. Se o nascimento da ideia de esfera pública (*Öffentlichkeit*) se dá na modernidade, e seus desdobramentos haverão de abalar o *Ancien Régime*, abrindo o cenário da era dos direitos, é exatamente por isso que Habermas parte da avaliação de sua significação histórico-política, em *Mudança estrutural da esfera pública*, para a análise de sua significação jurídico-política, no capítulo VIII (*O papel da sociedade civil e da esfera pública política*), em *Direito e democracia*.<sup>4</sup>

A consciência de que a história não é dada, mas é feita, e a ideia de que a justiça se processa como um fruto da tomada de decisão na esfera pública, no campo do que é comum como prática de discurso, demanda esta implementação crescente da articulação dos cidadãos ativos em torno dos objetivos fundamentais da vida social. Aqui, independente da divergência de Habermas com relação ao liberalismo, a estreita coincidência do pensamento de Habermas com as exigências teóricas de John Rawls, especialmente quando este último afirma: “É importante, para que um regime democrático justo seja viável e duradouro que os cidadãos politicamente ativos compreendam estas ideias” (RAWLS, 2000, p. 372).<sup>5</sup> Para isto, a mobilização é fundamental. Para isto, não há como pensar em dinamizar a vida pública sem um devido aceno na perspectiva do incremento da *esfera pública política* como associação de particulares para o exercício de fins não particulares.

Então, é a partir da interação com o próprio Estado é que se torna possível legitimar a própria atuação do Estado, a partir da retomada de um sentido de *público* como algo que não é apropriável pela máquina do poder

<sup>3</sup> A respeito, de modo mais especializado, consulte-se Bittar (2013).

<sup>4</sup> A este respeito, consulte-se Avritzer (1996, p. 32-34).

<sup>5</sup> Rawls (2000, p. 372).

administrativo, que resseca a iniciativa da sociedade, acrisolando-a dentro de suas estruturas burocráticas enrijecidas. A formação mobilizada da ação social que não representa apenas o conjunto de átomos sociais em atividade *para o trabalho*, mas em *atividade para a política*, permitiria a aparição, em suas palavras, de:

[...]um público de pessoas privadas organizadas. Sob as atuais condições, somente elas poderão participar de modo efetivo, através dos canais da esfera pública intrapartidária e intrínseca às associações, num processo de comunicação pública, à base de uma ‘publicidade’ posta em ação para o intercâmbio das organizações com o Estado e delas entre si. Aí é que a formação de compromissos políticos teria de se legitimar. (HABERMAS, 1984, p. 269-270).

Neste ponto, percebe-se que Jürgen Habermas concorda com John Rawls, quando se trata da tarefa de pensar os desafios da política democrática contemporânea, pois, apesar das premissas de pensamento diferentes, curiosamente, os resultados e exigências teóricos são muito semelhantes. Apesar da marca histórica que circunscreve a abrangência da teoria de Rawls à dimensão da cultura norte-americana,<sup>6</sup> as correções e as reconsiderações de Rawls após a edição de *Uma teoria da justiça* permitiram um crescente processo de aprimoramento de sua doutrina, ao ponto de seus resultados poderem se equivaler em alguns pontos daqueles propostos por Habermas, quando do melhor desenvolvimento de sua doutrina acerca da ideia do consenso por justaposição (*overlapping consensus*), na segunda etapa de concretização dos princípios de justiça ao longo da execução da vida

<sup>6</sup> Em torno de toda a problemática da obra de Rawls, o retorno à questão que sempre marcou a crítica a seu pensamento, o de ser uma teoria totalmente constituída pelos valores sociais e historicamente determinados dentro da cultura norte-americana: “Não se sabe ao certo o que Rawls conseguiu com essas considerações – nem o que ele deixou de conseguir. Ele mostrou, certamente, que uma teoria normativa da justiça, nos moldes por ele sugeridos, pode lançar âncoras numa cultura onde o costume e a tradição fizeram com que certas convicções liberais básicas entrassem nas práticas do intercâmbio cotidiano e nas intuições de cada um dos cidadãos. Rawls acredita que tal contexto pode ser encontrado não somente na cultura pluralista dos Estados Unidos; ele sabe também que tal pluralismo pode desenvolver-se e até agudizar-se, na medida em que os princípios de justiça nele postulados assumam uma figura concreta nas instituições portadoras da sociedade. No meu entender, porém, a correspondência entre a teoria pós-metafísica da justiça e o seu contexto de surgimento nos Estados Unidos não significa que Rawls “[...] apenas tenta trazer para um sistema os princípios liberais e intuições típicos dos americanos.”. Richard Rorty atribui a Rawls “um enfoque inteiramente histórico e anti-universalista”; ele não teria fornecido uma explicação racional procedimental da avaliação imparcial de questões político-morais, e sim “uma descrição histórico-sociológica” de instituições jurídicas da sociedade americana atual.” (HABERMAS, 2003, v. I, p. 88-89).

política organizada. Isto significa que ambos desembocam numa aposta crescente na capacidade da *cidadania* ser depositária de uma confiança necessária para a construção de seu próprio *éthos*. A aposta na racionalidade e na presidência do debate discursivo como forma de interação racional vitalizante da *práxis* pública é algo que está presente em ambas as concepções teóricas, que, em última medida, são concepções favoráveis ao pluralismo e à convivência com a divergência racional.<sup>7</sup>

A democracia de sociedades complexas e modernas se efetiva pela capacidade de representar o *pluralismo*, tal como reforçado pela concepção de Joshua Cohen,<sup>8</sup> e, exatamente por isto, depende da vitalidade e da manutenção da esfera pública política aberta para esta finalidade, na base do fortalecimento e da preservação dos direitos humanos, como afirma Jürgen Habermas: “As estruturas de tal esfera pública pluralista formam-se de modo mais ou menos espontâneo, num quadro garantido pelos direitos humanos” (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 33).

Neste ponto, e em apoio a esta ideia, é de todo relevante pensar com Norberto Bobbio: “O que significa então dizer que a democracia dos modernos deve fazer contas com o pluralismo? Significa dizer que a democracia de um estado moderno nada mais pode ser que uma democracia pluralista.” (BOBBIO, 1992, p. 60). Por isso, uma esfera pública capaz de suportar uma prática política independente do Estado pressupõe acima de tudo a garantia de que certos direitos fundamentais e de certas liberdades políticas são basilares para a saúde de uma democracia que se pensa apri-morada em seus fundamentos. Habermas é muito claro, quando, ao desenvolver sua teoria democrática, afirma que o conceito procedimental de democracia: “[...] é incompatível com o conceito da sociedade centrada no Estado, e pretende-se neutro em relação a projetos de vida concorrentes.” (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 10).

<sup>7</sup> A este respeito, consulte-se Rochlitz (2005, p. 82).

<sup>8</sup> “The fact of reasonable pluralism is just one of the many forms of human difference, others being differences of preference and ability, life chances and biological endowment, ethnicity and rhetorical style. These differences set a generic task for an account of democracy: to explain how people, different along so many dimensions, are to be recognized and treated as free and equal members of a political society (however we interpret those protean ideas)” (Cohen, Joshua, Democracy and liberty, in *Deliberative democracy* (ELSTER, 1998, p. 188).

A teoria do discurso faculta o pluralismo das visões de mundo em convívio simultâneo, colocando os conflitos entre essas visões de mundo a conviverem de modo dialogal, por meio do debate argumentativo que se enfeixa na *esfera pública*. Nessa linha de análise, sem a afirmação ampla e capilarizada do direito humano fundamental de exercício das liberdades de comunicação, compreendida a comunicação em seu sentido mais amplo, como nos faz perceber Peter Häberle,<sup>9</sup> os prejuízos maiores são sentidos no plano da própria democracia, daí esta concepção estar profundamente atrelada ao debate a respeito da democratização da própria esfera pública.<sup>10</sup>

Daí a exigência feita por John Rawls de que a política esteja protegida pelo conjunto de práticas que estão no manto das liberdades,

[...] liberdades políticas iguais para todos e as liberdades de pensamento e de consciência nos capacitam a desenvolver e a exercer essas faculdades, participando da vida política da nossa sociedade e avaliando a justiça e a eficácia de suas leis e de suas políticas sociais; a liberdade de consciência e a liberdade de associação nos permitem desenvolver e exercer as nossas faculdades morais, formando, revisando e efetivando racionalmente as concepções do bem que pertencem às nossas doutrinas abrangentes, assim como defendê-las enquanto tais. (RAWLS, 2000, p. 370).<sup>11</sup>

<sup>9</sup> “O conceito de liberdades da comunicação deve ser compreendido aqui nos termos mais amplos imagináveis: principia com a tríade da liberdade religiosa, artística e científica, passa pela liberdade de opinião, informação, imprensa e manifestação, bem como pela liberdade de reunião, também pela liberdade de associação e se estende até as formas precursoras e as instâncias precedentes das competências estatais.” (HÄBERLE, 2007, p. 25)

<sup>10</sup> Em face da importância do estímulo e da livre comunicação, um dos temas recorrentes nos debates sobre mídia brasileira gira em torno da questão das rádios comunitárias e sua legalidade. Neste capítulo, se pode dizer: “Ademais, a liberdade de comunicação, como direito humano fundamental, reclama do Estado respeito e garantia. E, neste caso, as ações dos governos brasileiros que obstaculizam e reprimem a existência das associações de radiodifusão comunitárias representam violações aos direitos humanos e à soberania popular. Para além do direito ao voto, todo cidadão tem direito de informar, ser informado e ter acesso à informação como pressuposto básico de sua participação ativa na vida social e política do país.” (MENDES, 2007, p. 20-21).

<sup>11</sup> Ainda assim, a crítica de Habermas sobre os modos de operacionalização deste processo em Rawls, pois parece restar pouco esclarecido: “Isso tudo faz sentido, no caso de já existirem instituições justas. Porém as coisas mudam quando se pergunta acerca do modo de *estabelecê-las* em circunstâncias dadas. Para uma teoria filosófica da justiça, essa questão não se coloca sob pontos de vista pragmáticos, pois ela reflete sobre as condições culturais e políticas do pluralismo de convicções axiológicas, sob as quais a teoria da justiça deveria encontrar ressonância no atual público de cidadãos. Nesse *segundo nível* da argumentação, não se trata do problema da aplicação de uma teoria tida como válida, mas de saber como o conceito teórico-normativo da sociedade bem ordenada pode ser situado no contexto de uma cultura política e de uma esfera pública existente, a fim de encontrar factualmente o assentimento de cidadãos dispostos ao entendimento. Nesse contexto, o conceito “*reflective equilibrium*”, não suficientemente esclarecido por Rawls, desempenha um papel ambivalente.” (HABERMAS, v. 1, 2003, p. 85).

A abertura ao partilhamento do poder pela participação no discurso passa a ser algo de fundamental importância para Habermas. Assim, a mera aceitação de que a posse de liberdades garante a democracia, sem a plenificação do espírito dos direitos comunicativos de participação e a previsão de procedimentos capazes de facultar a interação procedimental racionalizada não basta como resposta a Habermas. No capítulo VII de *Direito e democracia, Política deliberativa: um conceito procedimental de democracia*, Habermas se dedica especialmente a compreender que as repercussões da teoria do discurso sobre a dimensão da democracia não servem somente como mecanismo de legitimação do poder, mas como mecanismo de racionalização do poder.<sup>12</sup>

Se a política democrática foi encapsulada, para se tornar um tema de especialistas, Habermas postula exatamente o sentido contrário deste movimento que entroniza especialistas na arte da política. Em verdade, a ideia de soberania popular, um dos elementos determinantes da ideia de democracia, é antagônica a esta perspectiva segundo a qual a ‘política se especializa em tecnocracia’,<sup>13</sup> pois poder aqui tem a ver com o resultado “[...] das interações entre a formação da vontade institucionalizada constitucionalmente e esferas públicas mobilizadas culturalmente, as quais encontram, por seu turno, uma base nas associações de uma sociedade civil que se distancia tanto do Estado como da economia.” (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 24).

## 2

### DEMOCRACIA, COMUNICAÇÃO E ESFERA PÚBLICA

Uma teoria do discurso, projetada para o campo da democracia, se vê ligada diretamente à consciência que se tem do aspecto emancipatório do debate sobre a comunicação como mecanismo de aprimoramento

---

<sup>12</sup> “Racionalização significa mais do que simples legitimação, porém menos que a constituição do poder.” (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 23).

<sup>13</sup> Cf. Habermas (2003, v. 2, p. 55).

das instituições democráticas,<sup>14</sup> elemento fundamental para a articulação do pensamento de Habermas.<sup>15</sup> Assim, a questão da comunicação é colocada no centro do debate, e tornada um elemento nuclear na definição sobre a possibilidade de uma alternativa à política existente; sem isto, fica impossível pensar em avançar sobre as práticas existentes hodiernamente.

A radicalização da democracia demanda um outro tipo de consciência dos cidadãos, mobilizados, articulados e vivamente atuantes, para o que a informação, o conhecimento, a consciência, a cultura e a visão de mundo são determinantes, para além dos estreitos horizontes das urnas como única ‘faculdade política’ dos parceiros de uma comunidade de direitos e deveres.<sup>16</sup> A própria democracia é impensável sem um investimento constante em participação, conscientização e publicização, e nisto reside seu caráter propriamente emancipatório. Não se pode negar, portanto, que esta forma de cidadania ativa envolve a necessidade de uma série de variáveis como exigências precedentes para que a democracia se aprimore. Nessa perspectiva, como se pode ler em *Direito e democracia*: “[...] o nível discursivo do debate público constitui a variável mais importante.” (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 28).

Daí, ainda que indomada e anárquica, ser de fundamental importância o papel da esfera pública para a teoria da democracia participativa, tal qual apregoada pela teoria do discurso. A advertência pode ser extraída do capítulo VII de *Direito e democracia*:

Tomados em sua totalidade, eles formam um complexo ‘selvagem’ que não se deixa organizar completamente. Devido à sua estrutura anár-

<sup>14</sup> “Para que a democracia flua com algum grau de espontaneidade, o debate das ideias deve se ancorar na esfera da sociedade civil, a salvo daqueles que aparelham a máquina pública com a intenção de interferir na gênese do pensamento dos indivíduos.” (BUCCI, 2015, p. 25).

<sup>15</sup> “O conceito de democracia enquanto forma de organização do debate prático-moral possui dois componentes: um componente de autodeterminação da história do gênero e um outro emancipatório. O primeiro componente está ligado ao fato dos indivíduos, ao longo da história do gênero, constituírem formas de organização política cada vez mais generalizantes e cada vez mais inclusivas. O componente emancipatório estaria ligado ao fato dos potenciais morais inerentes à racionalidade comunicativa pressuporem um projeto de aprofundamento da democracia.” (AVRITZER, 1996, p. 45-48).

<sup>16</sup> Daí a estreita correlação entre o conceito da comunicação pública e a realização efetiva da democracia: “Por esse caminho, vai se esboçando uma concepção amadurecida, e mais contemporânea, do nosso objeto: a comunicação pública só se justifica dentro do estado democrático de direito se ela realizar o dever do Estado de informar. Como sabemos há bastante tempo, informar significa dotar o cidadão da informação que ele tem o direito de deter.” (BUCCI, 2015, p. 67).

quica, a esfera pública geral está muito mais exposta aos efeitos de repressão e de exclusão do poder social – distribuído desigualmente – da violência estrutural e da comunicação sistematicamente distorcida, do que as esferas públicas organizadas do complexo parlamentar, que são reguladas por processos. (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 33).

Mas, para que a esfera pública atue a contento, e possa representar um mecanismo emancipatório efetivo e consistente, é de todo fundamental que a aposta seja depositada não somente na canalização de procedimentos deliberativos inclusivos, como as experiências do orçamento participativo, da plurificação de entidades e associações representativas, da consulta pública e da deliberação coletiva, mas também na expansão da educação em direitos humanos nos meios de comunicação, no estímulo à socialização centralizada no respeito a direitos e deveres, bem como na criação de condições estruturais para o desenvolvimento de uma atitude política viva, atuante e participativa, entre os membros da sociedade civil.<sup>17</sup>

De um lado, é considerando a importância da esfera pública, que se podem reconhecer suas tarefas no campo da democracia, “[...] pois a esfera pública é apenas um dos elos relevantes: ela faz as vezes de mediação entre discursos e discussões nos foros do Estado, de um lado, e as conversas episódicas ou informais de eleitores potenciais, de outro.” (HABERMAS, 2003, v. 2, p. 33). De outra parte, se deve também ser capaz de conhecer seus desvios, seus desrumos e a necessária capacidade social de atribuir responsabilidades, deveres e limites à atuação dos organismos de comunicação de massa. São muitos os estudos que apontam os vários problemas ligados ao tema, especialmente no Brasil, considerando-se a falta de regulamentação dos dispositivos constitucionais a respeito da comunicação social, a marcante presença oligopolista no controle das atividades de comunicação social, a promiscuidade entre política e meios de comunicação social,<sup>18</sup> o

<sup>17</sup> “Para Habermas, em particular, o fator-chave para a emergência de uma esfera pública relativamente autônoma é a expansão da educação, especialmente no grau secundário, em conjunção com um nível básico de segurança financeira e legal. No entanto, quais agências brasileiras estariam enfrentando o desafio de educar centenas de milhares de novos cidadãos para capacitá-los a participar de modo mais efetivo em processos participativos que demandam significativo conhecimento técnico e especializado?” (OTTOMAN, 2004, p. 70).

<sup>18</sup> “O problema não para aí. As relações entre políticos e o comando das empresas de radiodifusão no Brasil são intensas, frequentes, profundas, muito mais do que promíscuas.” (BUCCI, 2015, p. 97).

desvio de finalidades da comunicação pública,<sup>19</sup> o direcionamento dos investimentos na área da publicidade afetando o uso e as restrições de horários dos meios de comunicação social,<sup>20</sup> bem como a intransparência democrática no processo de deliberação a respeito das políticas na área de comunicação social.<sup>21</sup> Daí a exigência de que a comunicação social se faça, considerando o conjunto dos avanços mais profundos no campo da produção de informação mediada pelas tarefas da já bem desenvolvida legislação de direitos humanos e dos muitos horizontes abertos por uma cultura dos direitos humanos.

### 3

#### DEMOCRACIA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ainda que a democracia dependa visceralmente da circulação da palavra, da capacidade de articulação da esfera pública comunicativa, em seu caráter anárquico e móvel, e, ainda que a liberdade seja um valor central para a cultura democrática, nenhuma liberdade é tão livre que não tenha que encontrar limites para que outras liberdades, ou outros valores, prosperem. Assim, a liberdade de comunicação não é absoluta, mas se coaduna com uma constelação de outros valores constitucionais que a cercam, devendo-lhe confirmar o modo de atuação. Se a ausência de liberdade, a exemplo do que se deu durante a ditadura militar brasileira, é experiência socialmente condenável, na mesma medida, os excessos da liberdade não regulada trazem seus malefícios. A liberdade de expressão e o bom uso da palavra no espaço público são bens tão expressivamente significativos para a democracia, que, como todo valor republicano, devem ser utiliza-

---

<sup>19</sup> “A democracia deveria restringir drasticamente o uso partidário das emissoras públicas e o emprego de verbas estatais em propaganda, especialmente na forma de publicidade paga. Assuntos de notório interesse público, ou de urgência, poderiam ser informados à população por outros caminhos (há diversos).” (BUCCI, 2015, p. 35).

<sup>20</sup> “A concentração de investimentos publicitários reflete uma maior destinação de recursos públicos a um grupo limitado de empresas midiáticas televisivas. Esses investimentos demonstram o poder político desfrutado por essas corporações e também lhes conferem poder econômicos e o próprio poder de seleção das informações a serem divulgadas à população. Essa é uma postura que se apresenta contrária aos ideais e ideologias, restringindo a liberdade de informação da população.” (RAMINELLI et al., 2015, p. 131).

<sup>21</sup> Cf. Ottman (2004, p. 61-72).

das com critério e parcimônia. Assim, afirmar a liberdade de expressão em detrimento de outros bens – sob a sempre presente alegação de que se está retrocedendo em direção à censura – é falsear a forma de apresentar a noção de liberdade e corromper o modo de se construir democraticamente parâmetros regulatórios e republicanos para o convívio social.

Nesse âmbito, é necessário distinguir o exercício da liberdade de expressão da falácia de seu uso irrestrito e arbitrário, para compreender que livre não é aquele que *tudo diz*, mas livre é aquele que *ao dizer algo* também respeita a *liberdade e os direitos do outro*, numa interação comunicativa mediada pela ética discursiva, justificável a partir de pressupostos racionais; não é negando o ‘outro’ que se faz o uso ‘livre’ do ‘poder de comunicar’, que é ínsito à liberdade de expressão. A visão subjetivista e solipsista de liberdade alinha as “*verdades midiáticas*” como *ditados verbais do sistema de comunicação*, mas a visão intersubjetivista e dialogada de liberdade permite alinhar as *pautas midiáticas* com *valores republicanos*, necessários para a aproximação das exigências de conteúdo a processos de disseminação de uma cultura de respeito ao direito e afirmação dos direitos humanos. Por isso, as restrições do art. 3º., inc. IV, e do art. 5º., incisos IV, V, X, XIII, XIV da Constituição Federal de 1988, ademais do que vem disposto no art. 26, inciso I do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12288/2010), no art. 8.º inciso III da Lei Maria da Penha (Lei n. 11340/2006), no art. 3º., inciso VII do Projeto de Lei Complementar n. 122/2006 sobre intolerância e homofobia, no artigo 8º., inciso I, a, do Decreto Legislativo n. 186/2008 (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), no art. 24 do Estatuto do Idoso (Lei n. 10741/2003), no art. 1º. da Resolução n. 163/2014 do CONANDA são traçados que bem definem limites objetivos à amplitude da ideia de liberdade de expressão, e especialmente da liberdade de imprensa.

Nos termos da Diretriz 22, Objetivo I, a, do 3º. PNDH, a criação do marco normativo que estabelece o respeito aos direitos humanos como limite de atuação dos serviços de radiodifusão concedidos, permitidos ou autorizados se torna política de fundamental importância. A urgência de revisão da legislação em matéria de imprensa no Brasil já se fazia presente há algum tempo, mas agora, a recente decisão do STF, que declarou

inconstitucional o antigo diploma legal dos tempos da ditadura, a *Lei de Imprensa* (Lei 5250/67), na ADPF n. 130/2009, precipitou ainda mais esta urgência. O país hoje vive o vazio normativo para o setor,<sup>22</sup> e, na ausência de um criterioso modo de uso da liberdade, o *faroeste comunicativo* se tornou possível;<sup>23</sup> urge seja criada uma lei de mídia democrática, fruto da democracia e construída para partilhar o ‘poder comunicativo’.<sup>24</sup> A maior parte das *patologias* verificadas na sociedade contemporânea tem a ver com a inatualidade, inefetividade ou ausência da legislação, no campo da comunicação social.<sup>25</sup>

As regras e os critérios normativos para a regulação do setor deverão surgir das conferências da área da comunicação, a exemplo dos termos e propostas da Conferência Nacional da Comunicação (Confecom – 2009), mas é necessário que a sociedade organizada, os movimentos sociais,<sup>26</sup> as entidades especializadas na luta pela comunicação democrática – e, especialmente as entidades de direitos humanos – se preocupem em apontar que esta regulamentação se aproxime com ênfase da pauta do respeito aos direitos humanos nos meios de comunicação, a exemplo mesmo do que ocorreu com a promulgação do *Marco Civil da Internet* (Lei n. 12.965/2014).<sup>27</sup> Se a todos os cidadãos as normas de direitos humanos obrigam, pois se dirigem a todos, porque a mídia estaria dela isenta, ou

<sup>22</sup> Sobre o vazio normativo atual, *vide* Raminelli et al. (2015, p. 134).

<sup>23</sup> “Nada, nada, nada. A radiodifusão brasileira vive à margem da lei. Opera praticamente na selva. É por isso que, no Brasil, não há emissora pública, realmente independente.” (BUCCI, 2015, p. 100).

<sup>24</sup> “Um marco regulatório eficiente e pluralista, capaz de preservar o lugar essencial da radiodifusão pública, fortalece a democracia, favorece a concorrência e gera as condições para que os talentos floresçam, as notícias fluam, a invenção estética seja mais frequente e pujante. Tem sido assim nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Alemanha, no Canadá e na França. Infelizmente, não é assim no Brasil.” (BUCCI, 2015, p. 96).

<sup>25</sup> “Novamente, a raiz do problema está na ausência de um marco regulatório para a radiodifusão.” (BUCCI, 2015, p. 99).

<sup>26</sup> “Dos movimentos analisados, a sua maioria ocorre *off-line*, por meio de grupos e organizações que lutam pelo direito de comunicar-se sem a necessidade de autorização do governo ou das empresas que detêm as concessões de telecomunicação. No entanto, a Internet possibilitou que esses movimentos sejam visualizados e atinjam um número infinitamente maior de adeptos, motivo pelo qual fazem uso de *sites* e outras ferramenta *online* para a propagação de seus ideais.” (RAMINELLI et al., 2015, p. 143).

<sup>27</sup> O texto do Marco Civil da Internet é expresso, no que tange aos direitos humanos nos meios virtuais, especialmente considerando o que dispõe o art. 2º: “A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como: (...) II – os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais.”

poderia se isentar de cumpri-las? Nada o justifica, até mesmo porque a liberdade de imprensa exprime um destes direitos humanos fundamentais.

Se o poder de difusão possui um correlato, os *media* devem exercê-lo dentro de uma pauta valorativa, que encontra limites na forma como atua, de modo a respeitar aspectos cidadãos de direitos de todo(a) s e de cada um(a), de forma normativamente guiada, e esta pauta pode ser dada pelos valores mínimos contidos no discurso dos direitos humanos. A promoção do Estado Democrático de Direito é um dos mais importantes deveres, pois estrutura a formação de socialização e convívio, definindo as condições para a promoção de uma cultura dos direitos humanos e de respeito a todos(as). Se a liberdade é o mote das atividades em comunicação social (art. 220, parágrafo 1º. CF88), a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão deverão atender a princípios, conforme enuncia o art. 221 CF88 (“I. preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II. promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação; III. regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; IV. respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família”).<sup>28</sup>

O papel da mídia, em sua centralidade na sociedade da informação, é decisivo para a qualidade da democracia, pois ao *informar*, a mídia também ajuda a *formar* a opinião pública, por isso, assume responsabilidades explícitas no campo da educação em direitos humanos (Eixo V, Educação e Mídia, PNEDH). A *mídia pública e democrática, plural e participativa*, tem papel decisivo no processo de *qualificação do debate público*, na medida em que boa parte dos anúncios, das propagandas e do gasto de tempo na mídia de massa é centrada na difusão de interesses mercantis e na produção de entretenimento.

---

<sup>28</sup> “A comunicação pública se compõe de ações informativas, consultas de opinião e práticas de interlocução, em qualquer âmbito, postas em marcha por meio do emprego de recursos públicos, mediante processos decisórios transparentes, inclusivos e abertos ao acompanhamento, críticas e apelações da sociedade civil e à fiscalização regular dos órgãos de controle do Estado. Quanto às suas finalidades, a comunicação pública existe para promover o bem comum e o interesse público, sem incorrer, ainda que indiretamente, na promoção pessoal, partidária (do partido do governo), religiosa ou econômica de qualquer pessoa, grupo, família, empresa, igreja ou outra associação privada.” (BUCCI, 2015, p. 69).

Assim, dada a importância dos meios de comunicação para a determinação da opinião pública em assuntos de importância social, cultural, política, econômica, bem como para o desenvolvimento da cultura, da formação da cidadania e para o fortalecimento da democracia,<sup>29</sup> a oportunidade de criação de *novo marco regulatório* para a área não pode deixar de incluir a preocupação mais direta e central com a pauta dos direitos humanos, especialmente considerada a tão visceral necessidade de sua consolidação na realidade brasileira contemporânea.

Por isso, a explícita demanda no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, neste campo, de que os meios de comunicação formam “[...] um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores e crenças e atitudes.” (PNEDH, p. 38, grifo nosso), aumenta a tarefa de *compromisso social, democrático e cidadão* dos meios de comunicação social, não apenas com fins e pautas, interesses e olhares, considerados ligados aos interesses privados, mas de essencial característica para a determinação do interesse social e público contido em suas práticas, atitudes, preceitos, ética e formação de atuação.<sup>30</sup> Nessa perspectiva, os meios de comunicação teriam imensa contribuição a trazer, quando o tema é o da *educação em direitos humanos*, especialmente considerando a sua capacidade estratégica de capilaridade, atenção do público e difusão.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> “A comunicação oficial brasileira nunca teve parte com a tarefa de incluir o cidadão no exercício e na fiscalização do poder.” (BUCCI, 2015, p. 179).

<sup>30</sup> A respeito, *vide* Plataforma Intervozes para a Efetivação do Direito Humano à Comunicação no Brasil, in <http://intervozes.org.br/publicacoes/plataforma-do-intervozes-para-a-efetivacao-do-direito-humano-a-comunicacao-no-brasil/Acesso> em 22.12.2014. A respeito, leia-se: “Por fim, o último objeto de análise dos movimentos para a abertura e reformulação das questões sobre o direito à livre comunicação, com foco nas mídias brasileiras, é o projeto de modificação do Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT). Capitaneado por diversas entidades, inclusive o Centro de Estudos da Mídia Alternativa Barão do Itararé e o Intervozes, organizador do portal do Observatório de Direito à Comunicação, a possibilidade de modificação dessa lei vem sendo amplamente divulgada pela campanha ‘Para expressar a liberdade – uma nova lei para um novo tempo’” (RAMINELLI et al., 2015, p. 140).

<sup>31</sup> “A televisão comercial pode até ser educativa, se encontrar caminhos para isso. A televisão pública é uma instituição que precisa produzir gente emancipada, liberta, crítica – e pode até se tornar um sucesso, se for radical no seu compromisso de emancipar. O negócio da televisão pública não é entretenimento e, indo mais longe, não é sequer televisão: é cultura, informação, liberdade. Para a televisão comercial, o meio é um fim em si. Para a pública, o meio é uma possibilidade em aberto.” (BUCCI, 2015, p. 123).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, Theodor W.; WERNET, Augustin; ALMEIDA, Jorge Mattos Brito. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 2001. p. 7-26.

ADORNO. *Indústria cultural e sociedade*. 3. ed. Tradução de Júlia Elizabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática*. São Paulo: Perspectiva; Minas Gerais: UFMG, 1996.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Democracia, justiça e emancipação social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas*. São Paulo: Quartier Latin, 2013.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 5. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em 04 fev. 2019.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em 04 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em nova iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em 04 fev. 2019.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm)>. Acesso em 04 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução n. 163/2014 do CONANDA*. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Disponível em: <[http://www.procon.sp.gov.br/pdf/resolucao\\_conanda\\_163.pdf](http://www.procon.sp.gov.br/pdf/resolucao_conanda_163.pdf)>. Acesso em 04 fev. 2019.

BUCCI, Eugênio. *O estado de narciso: a comunicação pública a serviço da vaidade particular*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ELSTER, Jon. *Deliberative democracy*. New York: Cambridge University Press, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

\_\_\_\_\_. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2.ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. 2.

\_\_\_\_\_. O caos da esfera pública. Tradução de Peter Naumann. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2006. *Caderno Mais!*, p. 4-5.

\_\_\_\_\_. O valor da notícia. Tradução de Samuel Titan Junior. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 maio 2007. *Caderno Mais!*, p. 4-5.

\_\_\_\_\_.; RAWLS, John. *Debate sobre el liberalismo político*. Traducción de Gerar Vilar Roca. Barcelona: Paidós, 2000.

HÄBERLE, Peter, A dignidade humana e a democracia pluralista – seu nexos interno. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Direitos fundamentais, informática e comunicação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 11-28.

MENDES, Soraia da *Rádios comunitárias: uma resposta popular à privatização do espaço público*. *Constituição e democracia*, Brasília, DF, n. 15, p. 20-21, ago. 2007.

OTTMAN, Goetz, Habermas e a esfera pública no Brasil: considerações conceituais. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, n. 68, p. 61-72, mar. 2004.

RAMINELLI, Francieli Puntel; RODEGHERI, Letícia Bodanese; KESSLER, Márcia Samuel; OLIVEIRA, Rafael Santos de. A influência da internet na construção de movimentos sociais em defesa da democratização das comunicações e da sua

regulamentação no Brasil. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília DF, ano 52, n. 205, p. 127-146, jan./mar. 2015.

RAWLS, John, Political liberalism: reply to Habermas. *The Journal of Philosophy*, New York, v. 92, n. 03, p. 132-180, Mar. 1995.

\_\_\_\_\_. *Justiça e democracia*. Tradução de Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Carlos Pinto Correia. Lisboa: Presença, 1993.

ROCHLITZ, Rainer (Coord.). *Habermas: o uso público da razão*. Tradução de Lea Novaes. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: NOTAS REFLEXIVAS PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*Ana Claudia dos Santos Rocha*

*Washington Cesar Shoiti Nozu*

## 1

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a Educação em Direitos Humanos. Mais precisamente, pretende apresentar algumas notas reflexivas para se pensar a Educação em Direitos Humanos no contexto do ensino superior.

Considerada como uma funcionária do conhecimento em prol da sociedade, a Universidade deve ser regida, em consonância com o Art. 207, *caput*, da Constituição Federal de 1988, pelo princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1988). Em outras palavras, a formação universitária deve oportunizar ao acadêmico a

apropriação de saberes e práticas, nos quais dialoguem, de forma articulada, elementos voltados à profissionalização, à cientificidade e à cidadania.

Na proposta de Educação em Direitos Humanos, a Universidade é chamada para vincular suas funções básicas de transmissão, de produção e de socialização do conhecimento em prol da emancipação humana, do fortalecimento da democracia e da promoção dos direitos humanos.

Diante desse quadro, o texto ora apresentado acena para os desafios de uma formação universitária pautada na Educação em Direitos Humanos. Para tanto, as reflexões foram sistematizadas em três tópicos. Inicialmente, busca-se compreender a finalidade do educar em direitos humanos. Na sequência, elencam-se alguns dispositivos internacionais e nacionais que tratam da Educação em Direitos Humanos. Por fim, são esboçadas algumas notas acerca dos desafios da Universidade para trabalhar com a Educação em Direitos Humanos.

## 2

### **EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: PARA QUÊ?**

Quando se questiona “para quê” educar em direitos humanos, reflete-se, inicialmente, sobre a importância e os impactos da inclusão da temática direitos humanos no processo de planejamento, execução e avaliação das políticas e práticas educativas.

Considerando a intencionalidade do ato educativo, que busca formar homens e mulheres para determinado tipo de sociedade, a proposta do educar em direitos humanos visa, portanto, constituir sujeitos que atuem, tanto no plano teórico quanto no plano prático, em consonância com os direitos humanos – aqui identificados como um conjunto de princípios, valores e normas voltados à promoção e proteção da dignidade da pessoa humana. Assim, compreende-se que a Educação em Direitos Humanos “[...] tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 2003, p. 121), de modo a fomentar

práticas tendentes à emancipação do indivíduo, ou seja, uma educação capaz de produzir uma consciência de si, dos outros e do mundo.

Diante desta concepção, faz-se necessário tecer algumas reflexões sobre educação, emancipação e democracia. Isso porque “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de que é emancipado.” (ADORNO, 2003, p. 142). Nessa perspectiva, a educação torna-se uma exigência política para a produção de pessoas emancipadas, para a “[...] produção de uma consciência verdadeira.” (ADORNO, 2003, p. 141).

Nesse sentido, chama-se a atenção para o momento de (re)democratização no cenário brasileiro, intensificado após o período da Ditadura Militar (1964–1985). De antemão, salienta-se que é impossível conceber o processo democrático com a ofensa aos direitos humanos, pois somente garantindo mecanismos de tutela, defesa, implementação e cumprimento dos direitos humanos ter-se-á uma democracia sólida.

Também é sabido que no Brasil, atualmente, diversos direitos humanos ainda são violados, em decorrência de inúmeros fatores, tais como a má distribuição de renda, a falta de acesso por parcela da população a serviços e bens essenciais à dignificação do homem – saúde, educação, moradia, lazer, transporte etc –, a discriminação racial, de gênero, entre outras, que colocam parcela da população em situações de vulnerabilidade e marginalidade. Enfim, inúmeras são as mazelas sociais existentes no país que agridem flagrantemente os direitos humanos.

Destarte, se cotidianamente são constatadas, no contexto nacional, violações de direitos humanos, é evidente o “para quê” educar em direitos humanos: para a emancipação do indivíduo, para a construção de uma cultura da paz e para o fortalecimento da democracia brasileira.

Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação em Direitos Humanos possibilita o fortalecimento dos direitos humanos, da democracia e da paz, que, conforme Bobbio (2004, p. 1), “[...] são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reco-

nhcidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos [...]"

Democracia pressupõe participação, liberdade, igualdade, soberania e cidadania. Dessa forma, como expõe Silva (1996, p. 62), democracia "[...] é o regime no qual os cidadãos dispõem de direitos oponíveis ao Estado, sempre que este exorbitar da sua autoridade [...]", significando, assim, "[...] a existência de um Estado tal como desejado e consentido pelo povo, e de um governo exercido com participação tão direta quanto possível de cada cidadão nas decisões político-governamentais [...]"

No mesmo sentido, Silva (1999, p. 199-120) destaca que:

A democracia que o Estado Democrático de Direito realiza há de ser um processo de convivência social numa sociedade livre, justa e solidária [...], em que o poder emana do povo, e deve ser exercido em proveito do povo, diretamente ou por representantes eleitos [...]; participativa, porque envolve a participação crescente do povo no processo decisório e na formação dos atos de governo; pluralista, porque respeita a pluralidade de idéias, culturas e etnias e pressupõe assim o diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes e a possibilidade de convivência de formas de organização e interesses diferentes da sociedade; há de ser um processo de liberação da pessoa humana das formas de opressão que não dependem apenas do reconhecimento formal de certos direitos individuais, políticos e sociais, mas especialmente da vigência de condições econômicas suscetíveis de favorecer o seu pleno exercício.

Diante deste quadro, educar em direitos humanos é salutar para fortalecer a democracia, tendo em vista que só existe democracia se a sociedade for livre e se todos os cidadãos puderem participar de forma isonômica das questões de relevante interesse social e coletivo. Exsurge, portanto, que para ocorrer participação plena, efetiva e eficaz da população, é necessário que se tenha acesso à informação e condições de analisá-la e interpretá-la.

Neste ínterim, a Educação em Direitos Humanos busca garantir que as pessoas saibam quais são seus direitos fundamentais e humanos, para quê estes servem, como coibir seu descumprimento e exigir sua efetivação. A democracia pressupõe participação e esta, por sua vez, pressupõe acesso à informação. A Educação em Direitos Humanos tem esse condão,

informar as pessoas para que estas atuem na defesa de interesses individuais e/ou coletivos, com conhecimento e criticidade no processo de (re)democratização vigente no país e na construção de uma cultura da paz.

Assim, a Educação em Direitos Humanos pode ser entendida como:

[...] um processo sistêmico e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos. (MENDONÇA, 2010, p. 9).

Em síntese, à pergunta “para quê educar em Direitos Humanos?”, Candau (2008) responde que: 1) para formar sujeitos de direito, na esfera pessoal e coletiva, que articulem as dimensões ética-político-social e as práticas cotidianas e concretas; 2) para favorecer o processo de “empoderamento”, reconhecendo e valorizando grupos socioculturais excluídos e discriminados, propiciando as organização e participação ativa; 3) para “educar para o nunca mais”, favorecendo a construção de sociedades democráticas e humanas, através da memória, possibilitando a construção da identidade de um país, rompendo com o silêncio e a impunidade de violações dos direitos humanos.

Percebe-se, destarte, como salienta Feitosa (2009, p. 108) que “[...] educar ‘em’ e ‘para’ direitos humanos passou a ser uma demanda social e legítima da sociedade.” Educar em direitos humanos, em uma época em que direitos são violados, em tempos de globalização, em que culturas locais vão sendo aniquiladas pela cultura do consumismo, demonstra-se imprescindível, vez que possibilita a construção de uma ética pautada na universalidade e diversidade, respeito aos direitos individuais e coletivos, com significativo componente cultural, emancipatório e político.

Assim, quando se questiona o “para quê” educar em direitos humanos, se evidencia que esta proposta tem o escopo de formar cidadãos

emancipados, protagonistas de seu viver e corresponsáveis do viver dos outros, que atuem de forma participativa nos espaços decisórios da vida pública, tendo como norte os valores da tolerância, da não-violência, da solidariedade, da não-discriminação, do respeito, da igualdade, da liberdade.

Desta feita, urge que esforços da sociedade civil e política se unam em prol da implementação da proposta de Educação em Direitos Humanos, em todos os níveis e modalidades de educação formal e não-formal.

### 3

#### DISPOSITIVOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos encontra arrimo em diferentes dispositivos internacionais e nacionais. Em síntese, podem ser mencionados como principais, na esfera internacional, alguns documentos da Organização das Nações Unidas (ONU): a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993); a Resolução n. 59/113A – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2004); Resolução n. 59/113B – (2005) – Plano de ação para a primeira etapa (2005–2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; Resolução n. 15/11 (2010) – Plano de ação para segunda etapa (2010–2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; Resolução n. 16/1 (2011) – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e formação em matéria de Direitos Humanos.

Feitosa (2009) destaca que a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena (1993) caracterizou-se como o primeiro compromisso internacional acerca da Educação em Direitos Humanos, elegendo o período de 1995 a 2004 como a Década da Educação em Direitos Humanos. O teor da Declaração de Viena (ONU, 1993) salienta que a Educação em Direitos Humanos deverá prezar pela paz, pela democracia, pelo desenvolvimento humano e pela justiça social, de modo a reforçar o compromisso universal em prol dos direitos humanos.

Nesse sentido,

[...] a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional [...] (ONU, 1993, p. 9).

Na esfera nacional, podem ser indicados: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007); o Decreto n. 7.037/2009 – Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (2009); e a Resolução nº1/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). De modo amplo e genérico, estes são os principais dispositivos brasileiros acerca da Educação em Direitos Humanos.

Vale enfatizar que, na PNEDH,

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

Tomando a educação “[...] como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.” (BRASIL, 2007, p. 25), o PNEDH se estrutura em cinco eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia.

No eixo dedicado à Educação em Direitos Humanos na educação superior, o PNEDH dispõe que é incumbência das instituições de ensino

superior “[...] participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas.” (BRASIL, 2007, p. 37).

Feitosa (2009) destaca que Educação em Direitos Humanos na educação superior não se restringe a sua abordagem teórica, indicando que apenas a análise das teorias e do arcabouço moral e ideológico não possibilitará uma educação capaz de garantir a efetivação de tais direitos, isso porque “[...] o que faz a diferença na educação em direitos humanos é a experiência direta obtida da história dos conflitos, das lutas reivindicatórias cotidianas, da conquista e do reconhecimento de direitos.” (FEITOSA, 2009, p. 110).

No mesmo sentido, Streck e Viola (2014) asseveram que a Educação em Direitos Humanos não se resume ao estudo e análise dos tratados e convenções internacionais ou normas nacionais acerca dos direitos humanos, mas busca novas formas de relações baseadas na justiça, na igualdade e na liberdade. Os autores ressaltam ainda que “[...] uma pedagogia baseada nos direitos humanos compreende o horizonte crítico da educação para a formação de um juízo moral autônomo, o cuidado solidário ao outro, a emancipação por meio do trabalho pessoal e coletivo e o envolvimento com uma cidadania participativa.” (STRECK; VIOLA, 2014, p. 242).

Estas exigências para a Educação em Direitos Humanos são configuradas considerando o contexto brasileiro de desigualdade, exclusão social e violações dos direitos humanos. Assim, “[...] as instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade.” (BRASIL, 2007, p. 37).

Deve-se, portanto, educar em direitos humanos por meio do estudo das teorias, mas também possibilitando o exercício, a prática de situações que levem o acadêmico a ter consciência de seus direitos e dos direitos

de outras pessoas, não como colidentes e excludentes, mas coincidentes e convergentes, passíveis de serem harmonizados no meio social.

Desta forma, a seguir, propõe-se a pensar a Educação em Direitos Humanos no ensino superior, não sob o enfoque normativo do tema, mas como um desafio da universidade, na busca de uma formação integral do acadêmico.

## 4

### **DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PARA O EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS**

Cumprе, neste momento, apontar alguns desafios que emergem para a Educação em Direitos Humanos na educação superior. De antemão, advoga-se em defesa de uma formação universitária que promova o desenvolvimento integral do acadêmico, considerando os aspectos profissionais, científicos e sociais.

Nessa perspectiva, é preciso que o tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a Universidade esteja imbuído da responsabilidade de educar em direitos humanos, formando, desta maneira, profissionais, pesquisadores e cidadãos que desenvolvam suas ações tendo como meta a promoção e proteção da dignidade da pessoa humana – considerada como o fundamento dos direitos humanos (PEQUENO, 2016).

Assim, adverte-se que a formação propiciada na Universidade, considerando o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, também deve preparar para o exercício da cidadania, propiciar uma formação humanística, de modo que os acadêmicos possam atuar como protagonistas sociais, pautando suas ações profissionais, pessoais e interpessoais, em valores como igualdade, tolerância, liberdade, fraternidade, solidariedade e respeito ao meio ambiente.

Diante desses desafios, evidencia-se a necessidade de uma reforma nos sistemas de ensino superior, conforme Santos, Nascimento e Buarque (2013), tal como ocorreu na Europa e nos Estados Unidos, já que o ensi-

no superior brasileiro ainda é pautado em modelos napoleônicos, rígidos, monolíticos e voltados à profissionalização, sendo tal reforma necessária para (re)significar e contextualizar o papel da universidade na sociedade do conhecimento, como produtora de mudanças sociais e culturais, com políticas para inclusão, para qualidade e para inovação (SANTOS; NASCIMENTO; BUARQUE, 2013).

Zenaide (2010) adverte que, tanto na graduação como na pós-graduação, a Educação em Direitos Humanos não deve ser vista apenas no enfoque multidisciplinar, através de criação de disciplinas específicas sobre a temática, sejam obrigatórias ou optativas, mas devem de fato permear todo o projeto político pedagógico na perspectiva da transversalidade, propiciando um trabalho multi e interdisciplinar, articulando ensino-pesquisa-extensão e ampliando possibilidades formais e não formais de abordar o tema.

Nesse sentido, o PNEDH indica que “[...] inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.” (BRASIL, 2007, p. 37).

Conforme Zenaide (2010), a Educação em Direitos Humanos deve ser permeada de sentido e contextualização, englobando, articuladamente, as atividades de ensino-pesquisa-extensão da universidade.

A inclusão dos direitos humanos numa disciplina, como, por exemplo, Direitos da Criança e do Adolescente, quando integrada a projetos de extensão junto a curadoria, fóruns de defesa, unidades de medidas socioeducativas, dentre outros, podem favorecer a indissociabilidade exigida pela educação superior, articulando o teórico e o prático com o institucional e a realidade concreta, oportunizando ao universitário compreender a dinâmica social contraditória e conflitiva. Nesse sentido, se a disciplina de direitos humanos (obrigatória ou optativa) for desvinculada de experiências de pesquisa e extensão ela terá seu âmbito de atuação restrito. (ZENAIDE, 2010, p. 75).

Ademais, dentre os princípios que norteiam a implementação da Educação em Direitos Humanos na educação superior, convém destacar o

poder-dever de transformar a sociedade através da formação de uma cultura em direitos humanos e a formação de agentes sociais (BRASIL, 2007).

Para Valencio (2009, p. 60-61), as instituições de ensino superior têm o papel de promover a Educação em Direitos Humanos, tendo em vista que estas moldam “[...] uma elite intelectual que contribuirá ativamente na formação da opinião pública”, cabendo-lhe ainda, “[...] atacar os pilares sócio-históricos da naturalização das desigualdades sociais no Brasil para reorientá-la para a cidadania.” Compete, assim, à Universidade romper com a educação conservadora e propor uma educação transformadora (VALENCIO, 2009).

É importante refletir sobre o papel que muitas instituições de ensino superior têm assumido no contexto atual, tratando a educação enquanto mercadoria e não como processo de formação humana. Assim, muitas instituições, no sentido restrito de atender às demandas do mercado de trabalho, formam sujeitos aptos para exercerem com perícia as profissões para as quais foram habilitados, contudo, negligenciam, muitas vezes, uma formação atinente às questões humanas e ao senso de responsabilidade social.

Essa universidade mercantilizada tem sido duramente criticada por alguns pensadores, dentre estes, Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis (2014, p. 58) relatam que:

[...] tentam transformar as universidades em órgãos semiempresariais administrados como companhias comerciais, com uma missão suprema de serviço e eficiência, em vez de pesquisa original e profunda, do ensino de alta qualidade. [...] Mas uma coisa é ainda pior que isso: o gradual desaparecimento da política dos domínios da Universidade, e também uma escorregada para tecnocracia disfarçada de democracia e livre escolha.

Muitos profissionais se formam e carregam como legado auferido na Universidade os conhecimentos necessários para passarem em concursos públicos de carreiras bem remuneradas e estáveis ou para exercerem atividades com *status*. Conseguem, muitas vezes, mudar a sua realidade econômica e de seus familiares, tendo em vista que a educação ainda é um

elemento considerável de mobilidade social no que tange à classe econômica. Todavia, os saberes e conhecimentos adquiridos na Universidade não têm sido capazes, via de regra, de mudar a forma como o egresso interage com o próximo, com o meio ambiente e com questões de interesse coletivo. Tem-se constatado, no mercado de trabalho, profissionais aptos no sentido técnico, mas desprovidos de responsabilidade social, ambiental, solidariedade e senso de justiça.

Para ilustrar essa situação, convém transcrever as reflexões apresentadas sobre a formação do bacharel em Direito apontadas por Bittar (2008, p. 65-66):

Será realmente possível praticar e aprender justiça onde somente se pratica racionalismo, instrumentalismo e conceitualismo? Será realmente possível viver os dilemas da sociedade pós-moderna e apreender sua complexidade, na base de reflexões calcadas em conceitos puros e abstratos e que se mantêm intactos desde o século XIX? Será realmente possível despertar para a dimensão do humano, quando o próprio discurso impede a aparição da figura do humano? Afinal, se a prática do conhecimento é a prática de interação, como fazer e aprender direito sem considerar o aspecto problemático da condição humana, e sem se abrir para reconhecer no outro um ser de interação e sem reconhecer que fora do universal também há vida? A mudança de paradigmas é definitivamente importante no âmbito das práticas científicas do direito, como vem desenvolvendo e problematizando a literatura reflexiva da área.

Como salienta Bittar (2008, p. 62), o discurso científico, nos moldes hoje preceituados em grande parte das instituições de ensino superior, tem “[...] a pretensão de neutralidade que esvazia o âmbito da dimensão interativa, espontânea e natural humana, faz da academia um ambiente impregnado pelo racionalismo.”

Nesse cenário, compreende-se que os dilemas atuais para a inserção da Educação em Direitos Humanos na Universidade brasileira se atrelam aos desafios colocados ao tripé ensino-pesquisa-extensão, que, muitas vezes, ao fragmentar as atividades transmissão, produção e socialização do conhecimento, “[...] transformam o tripé em três pés que caminham, isolados, por trajetórias que não se encontram.” (NOZU, 2010). Ademais,

num contexto de desigualdades latentes, é preciso questionar a pretensa neutralidade científica, adotada como sinônimo de excelência por muitas instituições de ensino superior, e caminhar rumo a um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004).

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos, além de prevista nas normatizações, merece ser efetivamente aplicada para (re)significar a missão das Universidades. Nesse processo é necessário pensar em metodologias para educar em direitos humanos, pois, como assevera Rabenhorst (2008, p. 101), a Educação em Direitos Humanos, “[...] sobretudo em países pobres e injustos como o nosso, não pode se reduzir a uma mera educação em valores, destacando ainda que a educação em direitos humanos deve estar atrelada ao aprendizado de valores éticos que anima os direitos humanos.”

Assim, embora seja complexa a situação das universidades, como aponta Santos (1999), ante a crescente pressão das demandas da sociedade e o enfraquecimento das políticas públicas de financiamento, é preciso romper com antigos padrões, que estabeleciam “a busca pela verdade” como o principal objetivo da universidade, ressaltando o autor que “[...] a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para educação do homem no seu todo.” (SANTOS, 1999, p. 164).

O mercado cada vez mais impõe novos modelos às universidades, que, em boa parte, se privatizam e se gerenciam nos ditames empresariais, pautados no lucro e em referenciais de desempenho, primando por resultados significativos no que se refere ao fornecimento de mão-de-obra qualificada, ingresso de seus egressos em empregos de alto nível, configurando uma crise institucional de hegemonia e legitimidade das universidades.

Exsurge, desta feita, a necessidade de (re)pensar e (re)significar a função da universidade, alicerçada na proposta de uma Universidade comprometida com a democratização e a emancipação (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). E nesse processo, urge incluir no rol das missões da Universidade, a proposta de Educação em Direitos Humanos como uma estratégia de resistência ao caos instalado, em termos de formação integral do ser humano, pela “mercadorização da universidade”.

Neste sentido, educar em direitos humanos, na educação superior, requer uma reestruturação dos currículos pautada numa “[...] proposta plural de ação educativa e prática pedagógica, ao mesmo tempo intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar.” (FEITOSA, 2009, p. 99).

Para tanto, Feitosa (2009, p. 104) adverte que é preciso

[...] superar as noções de currículo voltadas para a homogeneização de saberes em torno da busca de velhas verdades epistemológicas. Essa procura por competências tidas como “necessárias” para a construção de um sujeito unitário falseia o processo histórico e prejudica a sua formação. Na atualidade, é preciso recusar, motivadamente, uma pauta curricular calcada em conceitos de qualidade e produtividade que desconhece, de antemão, sujeitos, saberes e formas plurais de conhecimento. A perspectiva multicultural crítica questiona as relações de poder que legitimam algumas culturas em detrimento de outras, priorizando práticas pedagógicas e curriculares que, mais do que constatar desigualdades, problematizem a construção das diferenças.

Educar em direitos humanos, em qualquer nível ou modalidade de ensino, inclusive na educação superior, pressupõe inicialmente que os currículos sejam (re)formulados, levando em consideração as diversidades culturais, biológicas e étnico-raciais, tão significativas no país, bem como a diversidade de gênero, de credo e de orientação sexual. Assim, é primordial que as diferenças sejam respeitadas, debatidas e problematizadas, de modo a valorizar as inúmeras identidades individuais e coletivas e promover reflexões críticas acerca da igualdade, da desigualdade, da diferença e da homogeneização.

## 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um instrumento capaz de, simultaneamente, reiterar o direito humano à educação e promover o alcance de outros direitos essenciais ao ser humano (civis, políticos, sociais, culturais e econômicos).

Embora gestada internacionalmente desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e explicitada em 1993, na Declaração de Viena, a proposta de Educação em Direitos Humanos passa a ser assumida enquanto compromisso brasileiro somente em meados dos anos 2000.

Desde então, a temática tem sido alvo de discussões políticas, jurídicas, científicas e pedagógicas, que denotam a sua pertinência e urgência. Considerando a deturpação de grande parte da mídia brasileira ao conceito de direitos humanos, à Educação em Direitos Humanos se impõe o desafio de esclarecer criticamente o que são, para que servem e como exigir a concretização dos direitos humanos.

Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos deve ser fomentada em espaços educativos formais, informais e não-formais, já que o desconhecimento, de grande parte da população brasileira, acerca dos direitos basilares tem operado como instrumento potencializador de violações cotidianas à dignidade da pessoa humana – fundamento dos direitos humanos.

Diante desse dilema, cumpre à Universidade, no bojo de três processos distintos e complementares (a transmissão do conhecimento por meio do ensino; a produção do conhecimento mediante a pesquisa; e a socialização do conhecimento através da extensão), assumir, enquanto compromisso social, o desafio de promoção da Educação em Direitos Humanos.

Assim, ante esta exigência, espera-se que a Universidade, sob a ótica da Educação em Direitos Humanos, articule indissociavelmente as ações de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a uma formação universitária integral, que possibilite a constituição de um sujeito emancipado – consciente de si, dos outros e do mundo – e capaz de dominar as técnicas profissionais, de agir cientificamente diante dos problemas e atuar de forma cidadã e participativa nos processos sociais.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (Coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 99-128.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)*. Brasília, DF: SEDH/MEC/UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (Coord.). *Educação e metodologia para os Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.
- FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. O currículo de Direitos Humanos no ensino superior e na Pós-graduação. *Revista Eletrônica Espaço do Currículo*, João Pessoa, ano 1, v. 2, n. 2, p. 98-114, set./mar. 2008/2009. Disponível em: <<http://www.aepppc.org.br/revista/>>. Acesso em: 11 dez. 2015.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 7-13.
- NOZU, Washington Cesar Shoit. *As atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre educação inclusiva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do*

Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. 2010. 45 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 59/113A – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2004)*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 26/ fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 59/113B (2005) – Plano de ação para a primeira etapa (2005–2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 15/11 (2010) – Plano de ação para segunda etapa (2010–2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 16/1 (2011) – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e formação em matéria de Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

PEQUENO, Marconi. *O fundamento dos direitos humanos*. 2016. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/02\\_marconi\\_pequeno\\_fundamento\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/02_marconi_pequeno_fundamento_dh.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (Coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Outubro, 2008.

SANTOS, Fernando Seabra; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; BUARQUE, Cristovam. Buarque. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29. n. 1, p. 39-61, mar. 2013.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVA, Paulo Napoleão Nogueira da. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

STRECK, Danilo R.; VIOLA, Solon E. A. O *ethos* de uma educação para os direitos humanos. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). *Direitos Humanos, ética, trabalho e educação*. São Paulo: Ícone Editora, 2014. p. 220-240.

VALENCIO, Norma. Educação em Direitos Humanos: uma experiência universitária no Brasil. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman; RIBEIRO, Ricardo (Org.). *A Hora dos direitos humanos na educação*. São Carlos: RiMa, 2009. p. 59-69.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da Educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.

# EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: INSEPARABLES

*Belén Zayas La Torre*  
*Inmaculada López-Francés*

El discurso de los derechos humanos ha entrado en las agendas políticas en los últimos años y ha adquirido un cierto estatus oficial en el discurso internacional. Sin embargo, esta aparente victoria de la idea coexiste con la presencia de un cierto escepticismo sobre la eficacia del discurso sobre derechos humanos; cuando se pretende explicar o hacer un programa de educación en derechos humanos, con alguna frecuencia se perciben resistencias.

Sen (2000) ha expuesto con lucidez tres críticas que se hacen en relación con el edificio intelectual de los derechos humanos: ¿cómo pueden tener los derechos humanos un estatus real si no es a través de derechos sancionados por el Estado como autoridad jurídica última que es? Los seres humanos no nacen con derechos, sino que éstos se adquieren mediante legislación; a este tipo de argumentación la denomina crítica de

legitimidad. La segunda cuestión la formula así: puede estar muy bien decir que todos los seres humanos tienen derecho a recibir alimentos o medicinas, pero si no se ha atribuido la obligación a una agencia específica de dar esos alimentos y medicinas, estos derechos apenas significan nada; desde ese punto de vista, los derechos humanos son reconfortantes sentimientos, pero incoherentes, puesto que se determinan unos derechos sin determinar quién tiene la obligación de satisfacerlos; a esta argumentación la denomina crítica de la coherencia. La tercera cuestión: los derechos humanos, para que esté justificado ese término, tienen que ser universales, pero, según algunas teorías críticas, no existen valores universales y, en el caso de los derechos humanos, se han formulado desde valores occidentales; a este tipo de argumentación la llama crítica cultural.

La crítica de la legitimidad tiene una larga historia y todos sus defensores insisten en que los derechos deben concebirse en términos postinstitucionales como instrumentos legales y no como obligaciones éticas previas. Efectivamente, los derechos morales prelegales no son derechos justiciables en los tribunales, pero rechazar los derechos humanos, por ese motivo, implica no entender nada. La demanda de legalidad no es más que eso, una demanda, justificada por la importancia ética del reconocimiento de que ciertos derechos son lo que deben tener todos los seres humanos, aunque todavía no se les hayan reconocido. No se pueden confundir los planos moral y legal, ni las obligaciones morales con las legales. En sentido estricto, los derechos humanos tendrían que ser concebidos como una serie de demandas éticas, que sirven de base para plantear demandas políticas de ordenamientos jurídicos que garanticen su cumplimiento.

Los críticos de la coherencia mantienen que un derecho no tiene sentido si no va acompañado de la “obligación perfecta” u obligación específica de un determinado agente de satisfacer ese derecho. Ante esta crítica, es necesario recordar que los derechos humanos son compartidos por todas las personas y a todas deben beneficiar. Las demandas de satisfacción se formulan a quien pueda ayudar, aunque ninguna persona o agencia en concreto esté encargada de reconocer los derechos en cuestión. Estas demandas generales de “obligaciones imperfectas” son de gran importancia para la vida social, puesto que toda la riqueza, ebullición y diversidad del

mundo de la vida humana no está ni puede estar encorsetado en un sistema jurídico regulador de “obligaciones perfectas”.

La crítica cultural, o que los derechos humanos están basados en valores occidentales y no universales, ha sido analizada especialmente por Amartya Sen refiriéndose a la libertad, la igualdad y la tolerancia en varios autores de las culturas asiáticas y africanas. El producto de su análisis le lleva a afirmar que los defensores modernos de la visión autoritaria de los valores asiáticos y de los países de cultura islámica basan sus ideas en interpretaciones muy arbitrarias y en selecciones extraordinariamente limitadas de autores y tradiciones; en definitiva, nos viene a decir que las tradiciones occidentales no son las únicas que nos preparan para adoptar un enfoque de los problemas sociales basado en la libertad. Es conveniente que se reconozca diversidad dentro de las diferentes culturas. El constante bombardeo con generalizaciones excesivamente simples sobre la civilización occidental, los valores africanos o asiáticos tiende a socavar la comprensión de esa diversidad. Muchas de estas interpretaciones son intelectualmente superficiales y contribuyen a ahondar las divisiones que existen en el mundo que vivimos. Lo cierto es que en toda cultura parece que a la gente le gusta discutir y, a menudo, lo hacen si se les da oportunidad. De hecho, en todas las sociedades tiende a haber disidentes que están dispuestos a poner en riesgo su propia seguridad, para defender sus ideas y libertades, y contra quienes los regímenes autoritarios dictan medidas represivas.

Además de desmontar las críticas de los escépticos, la promoción de una cultura del reconocimiento de los derechos humanos necesita la participación de la sociedad civil en la organización y gestión de lo público. La participación individual y colectiva en los asuntos públicos es necesaria para garantizar las libertades civiles y políticas (ESCÁMEZ, 2004) y el principio de la igualdad de todas las personas, así como para forzar el reconocimiento de otros posibles derechos que puedan emerger (PNUD, 2002). En esa dirección, hay que articular la educación en los derechos humanos. Las personas que están mejor educadas tienen más posibilidades de exigir políticas públicas que se ajusten a sus necesidades y respondan a las demandas éticas de la dignidad humana. ESCÁMEZ, 2004, mantiene que la educación del civismo pasa por la educación sobre

los derechos humanos, y aclara que poner los derechos como fuente ética de la educación cívica, no determina cómo realizar ésta prácticamente, pero sí somete a esas prácticas a juicio en nombre de los derechos que las fundamentan. El objetivo de la educación en derechos humanos es dar poder a los estudiantes, esto es, darles lo que necesitan para desarrollarse y crecer como sujetos activos en sus vidas, como ciudadanos capaces de descubrir sus derechos, desarrollar nuevos derechos que en el momento actual son meras tentativas o confusas reivindicaciones y conseguir de las autoridades el respeto y el reconocimiento de los mismos. La educación en los derechos humanos es una tarea muy compleja y exigente tanto para el profesorado como para los estudiantes: exige la implicación y el compromiso de unos y otros, de tal modo que puedan llegar a ser individuos políticamente conscientes y responsables, preparados para participar en la actividad política y social. La educación en derechos humanos necesita cultivar en los estudiantes aspectos cognitivos, emocionales, habilidades sociales y el coraje para demandar su cumplimiento a los demás individuos y, especialmente, a quienes detentan el poder; la educación en los derechos humanos tiene similar complejidad y exigencias que la educación moral. Propuestas y actividades pedagógicas adecuadas para su promoción en las aulas no faltan (GIL; JOVER; REYERO, 2001). El reconocimiento y respeto de los derechos humanos ha sido siempre fruto de la acción colectiva y cooperativa en la que el apoyo mutuo de los ciudadanos ha jugado un papel importante.

### **TRES GENERACIONES DE DERECHOS HUMANOS**

Una de las clasificaciones que ha hecho más fortuna a la hora de proceder al análisis de los derechos humanos es la que los distingue en diferentes generaciones. Esa clasificación tiene la ventaja de permitir el examen de su proceso evolutivo en el tiempo, de acuerdo con las necesidades de la sociedad en cada momento histórico. Siguiendo esa clasificación, podemos distinguir entre derechos de primera generación (derechos civiles y políticos), derechos de segunda generación (derechos económicos,

sociales y culturales) y derechos de tercera generación (derechos a la calidad de vida).

El valor que manifiestan los derechos de la primera generación es la libertad. La característica fundamental de la vida política es la libertad como no dominación; se entiende que una comunidad política es libre cuando la estructura de sus instituciones es tal que ninguno de sus miembros teme la interferencia arbitraria del Estado o de cualquier individuo, por poderoso que sea, en el modo como conduce su vida. Los primeros 21 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se centran en la defensa de las libertades reservadas al individuo y que se explicitan en los derechos de libertad de conciencia, pensamiento, religiosa, propiedad, residencia en cualquier territorio del Estado y tránsito de un país a otro, reunión, asociación, participación en la vida pública, inviolabilidad de correspondencia, de imagen y de domicilio. Tales derechos se atribuyen a la persona considerada individualmente y encuentran su mejor defensa en el derecho de amparo, como límite al poder arbitrario del Estado.

La igualdad es el valor que manifiestan los derechos de la segunda generación y se explicita en derechos que regulan el ámbito del mercado, tratando de establecer garantías sociales para los ciudadanos como el derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, al descanso retribuido, a la salud, a la educación, al gozo de los bienes culturales y científicos; derechos que el mercado no garantiza espontáneamente. Esos derechos se entienden actualmente como garantías mínimas en un Estado social y se atribuyen a la persona como miembro de la sociedad. Los derechos de la segunda generación proporcionan las condiciones económicas y sociales para que sean plenamente efectivos los derechos civiles y políticos.

Las relaciones entre los derechos de la primera y segunda generación están plagadas de tensiones, puesto que los derechos civiles y políticos postulan la reducción de la presencia del Estado en la vida pública para garantizar la libertad de los individuos, mientras los derechos económicos, sociales y culturales postulan la presencia del Estado en la vida pública para garantizar los mínimos de igualdad en los bienes sociales para todos los ciudadanos. La difícil armonía de unos y otros derechos se manifiesta en los enfrentamientos entre países occidentales ricos y países

en vías de desarrollo; mientras los países occidentales suelen poner énfasis en los derechos civiles y políticos, acusando a otros países de negar esos derechos a sus ciudadanos, los dirigentes de los países en vías de desarrollo acostumbran a enfatizar los derechos económicos y sociales, criticando a los países occidentales ricos su egoísmo depredador, que impide disfrutar de tales derechos a los ciudadanos de los países menos desarrollados. El enfrentamiento históricamente se ha visualizado con la existencia de un Pacto Internacional referido a los derechos civiles y políticos y otro Pacto Internacional referido a los derechos económicos, sociales y culturales, alcanzados ambos en el mismo año (1966) y con entrada en vigor en el mismo año (1976).

Aunque los derechos humanos civiles y políticos parecen reconocerse actualmente más que en cualquier otro momento de la historia de la humanidad, todavía 106 países presentan limitaciones importantes a esas libertades (PNUD, 2002) y, en otros muchos países, también hay deficiencias en el amparo a libertades fundamentales. En cuanto al respeto actual a los derechos económicos, sociales y culturales, hay datos que hablan por sí solos: 1200 millones de personas sobreviven con menos de 1 dólar al día, 799 millones pasan hambre, 115 millones de niños no asisten a la escuela, 30.000 niños mueren cada día en el mundo por causas que se podrían prevenir, 1.100 millones de personas carecen de acceso al agua potable (PNUD, 2003).

Los principales derechos de la tercera generación, o a la calidad de vida, son: el derecho al desarrollo de los individuos y pueblos, el derecho a la paz y el derecho a un medio ambiente sano (BALLESTEROS, 1995). También han venido considerándose como pertenecientes a la tercera generación, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a la asistencia humanitaria (VASAK, 1990). El conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se están planteando también como un derecho de tercera (o cuarta) generación, que afecta a la educación y a la disponibilidad tecnológica, como forma de expresar que quien no disponga de esas posibilidades queda excluido de la nueva sociedad del conocimiento (TOURINÁN, 1999; GONZÁLEZ, 1999).

Aunque los distintos tipos de derechos pueden considerarse como oleadas o generaciones sucesivas, Vázquez (2003), considera más fecundo pensarlos en clave sistémica, puesto que la satisfacción suficiente de un derecho de última generación (de tercera o cuarta), por ejemplo, el derecho a usar de forma adecuada las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, es una fuente para satisfacer derechos de primera y segunda generación como los incluidos en las Metas para el Desarrollo en el Milenio, en los términos formulados por el PNUD.

Por ello, es importante generar una cultura de reconocimiento de los nuevos derechos y el compromiso de las organizaciones de la sociedad civil de presionar a las instituciones internacionales y a los gobiernos para que provean un ordenamiento jurídico que haga efectiva la implantación de esos derechos en las prácticas sociales de las comunidades políticas nacionales, en las relaciones internacionales y en la vida ordinaria de las gentes. Los derechos de la tercera generación no han alcanzado, todavía, el reconocimiento pleno en los ordenamientos jurídicos de las instituciones internacionales ni en las legislaciones de la mayoría de los Estados, si bien hay que reconocer avances en las normativas referidas al derecho a un medio ambiente sano, aunque con una lentitud mayor de la deseable.

## **DERECHOS HUMANOS DE LA TERCERA GENERACIÓN. LA SOLIDARIDAD: VALOR SUBYACENTE**

El valor que manifiestan los derechos de la tercera generación es la solidaridad. Como afirma Agustín Domingo (1997), la solidaridad no es un valor que se ha puesto de moda repentinamente; se trata de un valor que tiene antecedentes en dos conceptos importantes para el estoicismo, la “*pietas*” y la “*humanitas*”, por los que se expresaba el sentimiento de obligación con quienes se tenían vínculos de sangre o de pertenencia a la comunidad humana. Actualmente, se plantea la solidaridad desde una cultura de la colaboración deseable, dependiendo de las posibilidades que abre la voluntad de las personas e instituciones de adquirir compromisos: “La solidaridades, pues, un valor que debe ser entendido como condición

de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud fundamental. Es condición, pero, sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está más acá pero también va más allá de la justicia” (ESCÁMEZ, 2004, p. 6).

Es necesario hacer hincapié en esto que los expertos han decidido llamar “sociedad aumentada”. El trabajo realizado por García, Hoyo y Fernández (2014) demuestra que las redes sociales han cambiado la forma de entender la movilización ciudadana, social y solidaria de los jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto porcentajes significativos de participación solidaria exclusivamente on-line, si bien se observa que más del 80% de los jóvenes, de una u otra forma, participan en las acciones a las que se les convoca a través de redes sociales. El estudio examina también las formas de participación en acciones solidarias y la influencia de factores como la proximidad geográfica, social o emocional sobre la participación on-line y off-line: “La sensibilidad solidaria se desvanece entonces en una actitud difusa, más propensos a vivir en un mundo virtual al otro lado del ordenador, que en el mundo real al otro lado de la ventana, dispuestos a clamar por la voz planetaria mientras nos mostramos impasibles ante la miseria que tenemos a nuestro alrededor, y que nos resulta ajena. Para que esto suceda, la promoción de un compromiso solidario efectivo exige comenzar por un descentramiento del yo, que ayude a captar posibilidades de acción en los entornos reales donde se desarrolla la vida cotidiana, la escuela, la familia, el barrio, la localidad, y a partir de aquí proyectarse quizás algún día en un empeño más amplio, con conocimiento y con pasión” (GIL; JOVER; REYERO, 2001, p. 172). Si bien es cierto que las redes sociales han contribuido a que un importante porcentaje de jóvenes participe con propósitos solidarios o cívicos puesto que ofrecen posibilidades infinitas, es necesario, como afirman García, Hoyo y Fernández (2014), superar la dicotomía que opone on-line y off-line siendo necesario asumir un compromiso y actuar conforme a ello.

Por tanto, la solidaridad adquiere su auténtica dimensión ética, como imperativo moral, cuando nos damos cuenta de que todos los seres humanos tenemos una interdependencia estructural y que

tal interdependencia afecta a toda la humanidad. Esto significa que la humanidad en su conjunto tiene que ser percibida como un sistema interdependiente de relaciones económicas, culturales, políticas y religiosas. Dicho con otras palabras, concebir al ciudadano/ciudadana como sujeto independiente, autosuficiente y productor en el mercado de trabajo entra en conflicto con las demandas del mundo actual. Frente al estado de naturaleza sobre el que teorizó Rousseau, que presenta al ser humano como un ser solitario, autosuficiente y libre que, posteriormente y a causa de factores externos y fortuitos, se vio obligado a entrar en relación con otros y vivir en sociedad, se presenta el ser humano como ser relacional, emocional y vulnerable siendo imprescindible la solidaridad:

Es pertinente asumir que el ser humano y el planeta en el que habita es vulnerable, y cuestionarnos sobre quienes tienen la responsabilidad de hacerse cargo de los y las ciudadanas que necesitan apoyos para su desenvolvimiento individual y colectivo, y del cuidado por el desarrollo sostenible del planeta. (VÁZQUEZ; LÓPEZ-FRANCÉS, 2011, p. 169).

Bajo estas premisas, la interdependencia tiene que ser asumida como una realidad objetiva que nos demanda imperativamente solidaridad ciudadana, factor clave para lograr la acción colectiva e inclusión social puesto que al tomar conciencia de que nuestra vida, decisiones, acciones e incluso pensamientos están conectados e interconectados con toda la humanidad se lleva a cabo un ejercicio de compromiso, pasando a la acción para modificar aquellas situaciones injustas o de desventaja, creando redes relacionales basadas en la reciprocidad, interdependencia y confianza, aspectos imprescindibles para el buen funcionamiento de cualquier comunidad y sociedad democrática. Así pues, las necesarias pedagogías del cuidado emergen con mayor relevancia ante la constatación de la interdependencia humana, de tal modo que la corresponsabilidad para con todos y con el planeta mismo vincula ya de entrada hacia unos compromisos compartidos a ejercer de modo colectivo. Estas prácticas para la corresponsabilidad y el cuidado pueden trabajarse desde propuestas curriculares transversales y desde políticas ciudadanas comprometidas con

la dimensión solidaria de la ciudadanía, como antídotos ante la exclusión social.

En síntesis, con el fin de asegurar nuestra supervivencia y la supervivencia de la humanidad defendemos como necesario posibilitar que varones y mujeres sean educados para una autonomía moral anclada en la solidaridad ciudadana. Sólo de este modo será posible la paz, el desarrollo sostenible y el equilibrio ecológico, alcanzándose así sociedades a la altura de la dignidad humana:

La solidaridad no es simplemente un sentimiento sino también un modo de ser, se trata de un elemento estructural de la vida moral y tiene que adquirirse como una dimensión de la personalidad moral. La solidaridad es una virtud que engarza la vida privada con la vida pública, la moral personal con la moral social, ya que se trata de un modo de ser en común con los otros. (ESCÁMEZ, 2004, p.6).

### **EL DERECHO A UN MEDIO AMBIENTE SANO**

Toda especie vive a costa de otras o condiciona su entorno, y por tanto la mera conservación de cada una de ellas, promovida por la naturaleza, representa una continua agresión al resto del tejido vital. Dicho llanamente: devorar y ser devorado es ley de vida. La suma de estas agresiones, que se limitan recíprocamente y que van siempre acompañadas de destrucción, es en conjunto simbiótica, aunque no estática. La dura ley de la ecología ha evitado cualquier saqueo desmesurado del conjunto por parte de los individuos y cualquier crecimiento exagerado del más fuerte, de tal modo que, en la variabilidad de sus partes, la permanencia de la naturaleza como un todo había quedado asegurada.

Con mayor o menor fortuna, la naturaleza ha venido regulándose, y el ser humano ha sido, a la vez, resultado de esa regulación y espectador de la misma. La creciente agresión natural por parte del hombre no ha supuesto, hasta hace poco invernadero es inevitable en un plazo relativamente corto de tiempo, hasta el punto de que nuestro problema es cómo asegurar la supervivencia de los hijos, no ya la de los nietos.

El listado de consecuencias sobre el medio ambiente, generadas por la intervención del humano, es preocupante. Nos encontramos con estos problemas fundamentales: disminución de la capa de ozono, destrucción de la Amazonia y de otros bosques húmedos tropicales, arrasamientos forestales por la lluvia ácida y los incendios, desertificación acelerada en muchas zonas del Planeta, explosión demográfica en los países en vías de desarrollo, contaminación de la biosfera que provoca la extinción de numerosas especies animales y vegetales y el cambio de clima. Si persiste el incremento del cambio climático, las consecuencias previsibles afectarán especialmente a los países en vías de desarrollo: la reducción del rendimiento de las cosechas en los países tropicales y subtropicales asociadas a condiciones climáticas extremas como las inundaciones y sequías; la reducción de la disponibilidad de agua en numerosas regiones subtropicales y de Asia Oriental y Meridional; el aumento de la destrucción de los arrecifes de coral y de los ecosistemas costeros y el aumento del nivel del mar que podrá inundar a países como Egipto o el territorio de ciertos Estados insulares como las Maldivas (PNUD, 2003).

Aparece así la vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención técnica del hombre. Tal vulnerabilidad pone de manifiesto el poder de la acción humana sobre la entera biosfera del Planeta, de la que hemos de responder ya que tenemos poder sobre ella. A esos cambios de la naturaleza, producidos por la acción humana, se añade el carácter acumulativo de los mismos: sus efectos se suman, de tal modo que el margen de maniobra de cada generación de personas, en el aspecto ecológico, se ve limitado por la generación anterior y, a su vez, compromete lo que pueda hacer la generación siguiente.

Los datos de los expertos apuntan a la necesidad de cambios rápidos y enérgicos en las políticas de todos los países para conjurar y aminorar los problemas del medio ambiente, antes de que adquieran proporciones incontrolables. Se necesita mucho tiempo para que las medidas, si se adoptan, sean eficaces. Si se aplazan las decisiones y se permite que los problemas empeoren, entonces las posibilidades de actuar con un cierto éxito se verán notablemente reducidas. Las personas tienen derecho a un medio ambiente sano que les permita asegurar su vida y la de

sus hijos así como no padecer las enfermedades, que se pueden prevenir, generadas como consecuencia de la intervención humana.

Garantizar un medio ambiente sano requiere conseguir patrones de desarrollo sostenible y conservar la capacidad de producción de los ecosistemas naturales para las generaciones futuras. Ambos esfuerzos deben de ir acompañados de una serie de políticas encaminadas a paliar los daños al medio ambiente y mejorar la gestión de los ecosistemas. Este desafío presenta dos dimensiones: por un lado, hacer frente a la escasez de recursos naturales para las personas de los países pobres del mundo y, por otro, paliar los daños del medio ambiente derivados del alto consumo de las sociedades y personas ricas.

Las políticas ambientales, según el PNUD (2003), deberían tener en cuenta seis principios: consolidación de las instituciones y de la gobernabilidad; integración de la sostenibilidad ambiental en todas las políticas sectoriales; supresión de las subvenciones nocivas para el medio ambiente y apertura de los mercados de los países ricos a los recursos de los países en vías de desarrollo, refuerzo de los mecanismos internacionales de gestión ambiental; inversión en ciencia y tecnología para el medio ambiente y aumento de los esfuerzos para conservar ecosistemas esenciales.

En cuanto a las políticas para hacer frente a la escasez de recursos naturales y a la pobreza, es necesario partir del hecho que muchos de los problemas medioambientales son el resultado de las pautas de producción y consumo de las sociedades ricas. Los países ricos utilizan gran cantidad de combustibles fósiles y agotan muchas de las reservas pesqueras del Planeta, dañando el medio ambiente. Además, registran altos niveles de demanda de maderas exóticas y productos derivados de especies en extinción. Por otro lado, el sustento y la alimentación de los habitantes de los países pobres dependen en gran medida de los bienes del ecosistema; los países menos desarrollados son los que más dependen de la agricultura y los recursos naturales para obtener sus ingresos con los que satisfacer sus necesidades básicas. Con frecuencia, se ven obligados a talas forestales masivas, a incrementar los terrenos de cultivo y a sobreexplotaciones de las reservas pesqueras.

Muchos de los problemas ambientales mundiales (el cambio de clima, la pérdida de la diversidad de las especies, el agotamiento de las reservas pesqueras mundiales) únicamente pueden solucionarse con políticas de cooperación y asociación entre países pobres y ricos que controlen las inversiones depredadoras y de sobreexplotación a la vez que promuevan líneas productivas que satisfagan las necesidades básicas de los países empobrecidos.

### **LA EDUCACIÓN PARA UN MEDIO AMBIENTE SANO**

El deterioro ambiental no es principalmente un problema técnico; si lo fuera, no habría surgido de modo tan agudo en las sociedades tecnológicamente más avanzadas. No se origina en la incompetencia científica o técnica, ni en la insuficiencia de la educación científica, ni en la falta de información, ni en la falta de dinero para la investigación. Los intereses económicos de las grandes empresas de los países más ricos, las políticas insolidarias del primer mundo y la falta de transparencia y corrupción de algunos dirigentes de los países en vías de desarrollo parecen ser las causas más importantes.

También el deterioro ambiental se origina en el estilo de vida del mundo moderno, quien necesita asumir o al menos comenzar a replantear nuevos modos de vida (CORTINA, 2002). El problema no es fácil, porque parece que cada individuo tiene una influencia mínima en los acontecimientos, sabe que abstenerse en el uso de determinados productos puede ser un bien futuro, pero le parece lejano con respecto al placer inmediato. La lógica de nuestros deseos más inmediatos no coincide con lo que podríamos llamar una lógica ecológica.

El largo plazo y los intereses generales tienen que ser los aspectos centrales de toda estrategia educativa y la preservación de una naturaleza sana para las personas de hoy y para las generaciones futuras responde a la necesidad de preservar la vida.

Dos líneas de actuaciones educativas con los estudiantes merecen especial atención: la dirigida a una educación para el desarrollo sostenible y aquella que trata de cambiar el estilo de vida de un consumo irresponsable. La primera de ellas, son aquellas prácticas orientadas a la educación para el desarrollo sostenible. La sostenibilidad, como la misma palabra indica, significa capaz de sostenerse y desarrollo sostenible es aquel que renuncia tanto a las aplicaciones científicas y tecnológicas incompatibles con el funcionamiento indefinido del sistema biosférico como también el que renuncia al regreso encubierto a la falta de desarrollo. Por supuesto, la cuestión del cambio de las actitudes personales y la modificación de las escalas de valores para instaurar el nuevo orden sostenible son determinantes, como siempre lo han sido en cada ocasión histórica en que se han subvertido los patrones económicos o sociales (FOLCH, 1998). Y al fomento de esas nuevas actitudes y valores tendrá que atender el diseño de las prácticas educativas.

El desarrollo sostenible es un nuevo concepto por el que se expresa la convicción de que el modelo actual de desarrollo está agotado, desde la perspectiva del bien de la humanidad y el deseo razonable de progreso de los países más pobres. La sostenibilidad implica equilibrio ecológico, social y económico lo que incide, al igual que el concepto de desarrollo, en la diferenciación respecto a las políticas que buscan sólo el crecimiento económico. Encontrar equidad y equilibrio de costes y beneficios entre la situación de la naturaleza, la producción económica y la distribución social justa de la renta responde bien a lo que se entiende hoy por desarrollo sostenible (COLOM, 2000).

La cultura de la sostenibilidad comporta la adopción fuerte de los valores morales de la justicia y la solidaridad. Por lo que el desarrollo sostenible es fundamentalmente un proyecto moral. Las prácticas sociales de la escuela que llevan a respetar la naturaleza, la identidad personal, las formas de vida, las costumbres y las creencias de los estudiantes, con origen en diferentes pueblos y grupos sociales, así como la promoción de relaciones de convivencia entre ellos, están configurando la personalidad moral de los participantes y contribuyendo a la minoración de las diferencias en cuanto

a capacidades de desarrollo, con frecuencia producidas por la pobreza (AZNAR, 2002).

Otra línea de acciones educativas tiene que relacionarse con la característica más definitoria de la sociedad de nuestro tiempo: el consumo. No pretendo decir que no se consuma; el consumo puede entenderse como un medio de desarrollo humano cuando no afecta negativamente al bienestar de los otros, es justo para las generaciones futuras, respeta la capacidad del Planeta y estimula el surgimiento de comunidades productivas y creativas. Lo verdaderamente inmoral es el consumo superfluo y exhibicionista, que genera la exclusión y la humillación de quienes no satisfacen sus necesidades básicas.

La ética kantiana estableció la Regla de Oro con la célebre formulación del imperativo categórico: “obra de tal manera que la máxima de tu actuación pueda convertirse por tu voluntad en ley universal de la naturaleza”; según tal ética, cualquier norma que pretenda tener valor moral debe ser formalmente universalizable. Si los ciudadanos de todos los países tuvieran estilos de vida semejantes a los ciudadanos de los países desarrollados, el consumo esquilmaría los recursos de la tierra y haría la vida inviable para las generaciones futuras. En el caso del consumo no cabe hacer excepciones, referidas a unos grupos de personas o a unos países, porque si la universalización de una norma de consumo destruye los recursos naturales entonces es inmoral. Si aceptamos la Regla de Oro y se aplica al consumo, la norma moral del consumidor puede formularse así: “consume de tal modo que tu norma sea universalizable sin poner en peligro el mantenimiento de la naturaleza” y una segunda formulación diría: “consume de tal modo que respetes y promuevas la libertad de todo ser humano, tanto en tu persona como en la de cualquier otra, siempre al mismo tiempo” (CORTINA, 2002). Ante la pobreza que nos revelan los datos de los Informes Internacionales (PNUD, 2002; 2003), las pautas de consumo de los ciudadanos de los países desarrollados son inmorales.

Para un consumo justo y responsable, es necesario fomentar en los estudiantes estilos de vida sostenibles, asumibles y universalizables. Para ello, conviene proceder en una doble dirección: averiguar los estilos de vida que producen daño social y exclusión a personas y a pueblos y que

deberían estar prohibidos en una sociedad que se pretenda justa; y, por otro lado, los estilos de vida que fomentan las capacidades personales y son respetuosos con el medio ambiente.

Dos son las competencias a formar en los estudiantes: la lucidez y la prudencia. La lucidez para desentrañar los motivos por los que consumen y los mecanismos sociales que les avivan el deseo de consumir diferentes productos. Es difícil combatir la creencia por la que se identifica la autorrealización con el éxito expresado en la posesión de objetos costosos, la convicción generalizada de que lo natural es consumir de forma creciente y que moderar el consumo es una forma de retroceso. Por ello, la lucidez para buscar otras formas de autorrealización personal y de desarrollo de capacidades personales es una buena meta educativa. La prudencia, por su parte, muestra que la calidad de vida debería prevalecer sobre la cantidad de bienes. Tiene importancia educativa que los estudiantes descubran que la vida buena, la vida feliz, no depende tanto del consumo ilimitado de productos del mercado como de unas relaciones humanas satisfactorias, del disfrute de la naturaleza, del sosiego y el disfrute del tiempo.

Pero la austeridad, la lucidez y la prudencia que hemos mencionado, como competencias a desarrollar en los estudiantes, tienen que estar al servicio del principio moral de la justicia: no vivimos solos sino en compañía de quienes mueren de hambre y de enfermedades evitables, impedidos en su potencial desarrollo de capacidades humanas, quienes teniendo derecho al disfrute de los bienes, para su permanencia en la vida y para el desarrollo de sus capacidades, se les niega por quienes despilfarran los bienes comunes. La responsabilidad por los pobres y los excluidos adquiere la fuerza de un imperativo moral incondicionado.

## **EL DERECHO AL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS**

La cooperación internacional para el desarrollo de los pueblos se legitima desde el valor fundamental de la ética: la dignidad de la persona. La dignidad de toda persona y el valor de la vida exigen el compromiso ético

de olvidar egoísmos e insolidaridades y de enfrentarse a la violencia de la muerte. Amar la vida es luchar por las condiciones de su posibilidad, cuando se ven afectadas o se quiebran en algún lugar del mundo. La cooperación para el desarrollo de los pueblos es una expresión de ese movimiento por la vida, puesto que la miseria y el hambre producen millones de muertos.

La cooperación para el desarrollo de los pueblos ha tenido históricamente tres referentes. El primero es la cooperación para el crecimiento económico, y así el desarrollo ha estado vinculado al crecimiento productivo. Sin crecimiento económico acelerado, no son posibles ni el desarrollo ni la eliminación de la pobreza. El desarrollo, desde este punto de vista, está asociado esencialmente a la modernización tecnológica de los países con los que se colabora, por lo que es necesaria la transferencia de conocimientos y patentes como bienes fundamentales de la cooperación.

El segundo referente del desarrollo es el crecimiento económico con equidad social; no basta con crecer, sino que es preciso distribuir para atender a las necesidades básicas de todos los ciudadanos. La productividad sólo tiene sentido ético si es un camino hacia la equidad. Sólo la modernización productiva, con justicia social, manifiesta el desarrollo de los pueblos. La ayuda internacional, desde este planteamiento, puede tener un poder disuasorio, entendido como el principio de condicionalidad: se ayuda a aquellos países que se comprometen a modificar radicalmente las estructuras políticas y económicas para que los beneficios lleguen a todos los ciudadanos, especialmente a los más pobres. La gobernabilidad es tal vez el factor más importante para erradicar la pobreza y promover desarrollo.

“Existe un concepto erróneo, muy extendido, en el sentido de que el desarrollo humano trata únicamente de resultados económicos y sociales, tales como reducir la pobreza y mejorar la salud y la educación. Aunque estos resultados son importantes para el desarrollo humano, su objetivo es mucho más amplio: fomentar la libertad, el bienestar y la dignidad de la persona en todas partes” (PNUD, 2002, p. 52-53).

En la actualidad, el desarrollo se entiende preferentemente como el proceso de expansión de las capacidades humanas, tanto individuales como comunitarias (SEN, 2000). El principio de condicionalidad ha

sido sustituido por el principio de responsabilidad compartida. Así, la cooperación para el desarrollo es entendida como la puesta en práctica de proyectos que se ejecutan en común por los donantes y por quienes reciben la ayuda. El acento se pone en que los países que reciben ayuda internacional desarrollen las capacidades personales y productivas de sus miembros, mediante la educación y la salud, y profundicen en los cambios políticos necesarios para el ejercicio de las libertades públicas.

## **LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS**

Las prácticas educativas para la cooperación al desarrollo de los pueblos tienen que centrarse en cuatro líneas de acción: la deliberación sobre que la cooperación se legitima desde razones de justicia; el fomento del cosmopolitismo; la persuasión de que los bienes de la tierra son bienes sociales y la visión internacionalista de los problemas.

La deliberación sobre la cooperación internacional, desde la perspectiva de la justicia, lleva al descubrimiento de las trampas que, a veces, se encuentran detrás de tan hermosa declaración: los intereses de política exterior y de seguridad o simplemente los intereses económicos de los países donantes. Ello invita a fortalecer en los estudiantes las capacidades de la deliberación ética para no caer en la trampa de las grandes palabras. La ética tiene que estar en el centro de la cooperación para el desarrollo (GOULET, 1999). El hecho incontrovertible e importante es que la gente muere de hambre y de enfermedades, cuando el hambre y esas enfermedades son evitables, y esa es una situación de violencia estructural que los países ricos ejercen sobre los países pobres, al menos indirectamente.

El proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad. Se abre paso la postura de quienes defienden como necesaria la formación de identidades morales individuales, nuevas y complejas, que respondan a un ideal de ciudadanía múltiple: personas que se vean como miembros

de una comunidad étnica, local o nacional, pero también como seres humanos con responsabilidades sobre todos los demás. La democracia del futuro debe permitir a los ciudadanos cosmopolitas ganar importancia como mediadores entre tradiciones culturales y discursos diferentes, buscando significados compartidos que posibiliten el entendimiento de las gentes y de los pueblos.

Los bienes de la tierra son bienes sociales que tienen que ser socialmente distribuidos. Y no sólo en un país, sino en el conjunto de la humanidad, que afín de cuentas es la que los produce (CORTINA, 2003); la interdependencia es la clave de la producción, aunque personas y países sigan aferrados a la falsa ideología del individualismo posesivo, sigan convencidos que los productos son suyos. Walzer (1993) enumera, en *Las esferas de la justicia*, doce bienes, que tendrían que ser compartidos por todos los habitantes de nuestro planeta: la pertenencia a una comunidad política, la educación, la seguridad y el bienestar, el dinero y los productos del mercado, los cargos y puestos de responsabilidad, el trabajo, el tiempo libre, el poder político, la autoestima, los beneficios de la tecnología, el reconocimiento social, la igualdad; todos estos bienes podrían articularse en lo que se puede llamar las condiciones de la libertad que permiten el desarrollo de las capacidades de las personas para llevar adelante una vida feliz.

En una aldea global, el egoísmo es una actitud pasada de moda como lo son las pequeñas endogamias, los vulgares nepotismos, la defensa de los míos, los nuestros, sea en la política, en la economía, en la universidad o en el hospital. Ante retos universales, no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista que tenga por horizonte, para la toma decisiones, el bien universal, aunque sea preciso construirlo desde el bien local. Es necesaria una educación de talante mundialista: para ser integrante de una sola nación, el Planeta, habitada por unos seres con igualdad de derechos y deberes: la humanidad, sin ningún tipo de exclusiones (COLOM, 2000).

## EL DERECHO A LA PAZ

Como ya hemos hecho mención en apartados anteriores, la paz es un contenido fundamental en la formación cívica. Por ello hemos considerado necesario tratarla desde el marco de los Derechos Humanos. La paz tiene, por lo menos, tres versiones a considerar según se plantee en el nivel internacional (paz entre las naciones), estatal (paz dentro de las naciones) y en el individual (ánimo pacífico). La paz entre las naciones tiene que ser causa y efecto de un orden internacional en el que esté presente la equidad y la justicia, sin embargo es necesario tomar conciencia de que sólo con un nivel de desarrollo humano aceptable en todas las naciones se podrá conseguir la paz entre las naciones. El recurso a principios éticos puede no siempre ser eficiente por más que sea importante y hará falta convencer a mucha gente de los países desarrollados que es preciso trabajar en la dirección del progreso económico, social y cultural de los demás pueblos. La búsqueda del desarrollo equitativo se ha convertido no sólo en un imperativo ético para la comunidad internacional sino en un imperativo histórico para un mundo en transformación. Ese es un campo de la lucha política y de las acciones que podamos hacer en favor del derecho a la paz.

La paz dentro de cada estado aparece en tres sentidos: como ausencia de violencia directa, como ausencia de violencia estructural y como ausencia de violencia cultural. En cuanto a la primera, se sabe que la mayoría de países que han logrado desarrollarse económicamente lo han hecho en condiciones de estabilidad social, política y de paz. En cambio, la mayoría de los países que han retrocedido en los últimos 25 años estaban implicados en conflictos armados importantes.

En cuanto a la paz como ausencia de violencia estructural, parece ser un fenómeno muy común que los países pobres tienden a tener la renta más concentrada en unas pocas manos que los países ricos. Y entonces los conflictos sociales, relacionados con la justicia, suelen presentarse y eso afecta al crecimiento económico y al desarrollo social.

La paz como ausencia de violencia cultural se refiere al respeto a las minorías culturales y a la diversidad diferencial que se pueda dar dentro

de un mismo Estado. La violencia aparece o bien cuando las exigencias de identidad de los grupos o nacionalidades son excluyentes de las otras personas, grupos o nacionalidades, o bien cuando se atenta contra dicha identidad por defecto, es decir, cuando se produce la colonización cultural o la represión de la identidad de algunos grupos o nacionalidades.

No se suele poner en duda que la dimensión económica es uno de los factores, por no decir el factor, más importante a la hora de enfrentarnos a la realización institucional de las ideas de justicia y solidaridad. Mientras siga la pobreza en el mundo, no podrá haber paz. La justicia es un requisito ineludible para la paz. En el Informe del PNUD (1994) se denunciaba que el concepto de seguridad viene siendo conformado por las posibilidades de conflicto entre Estados:

“Durante un tiempo demasiado largo, la seguridad se ha equiparado a la protección frente a las amenazas a las fronteras de un país” (p. 3) y los países han tratado de armarse a fin de proteger su seguridad. Frente a ese concepto tradicional, el informe nos recordaba que

La seguridad humana se expresa en un niño que no muere, una enfermedad que no se difunde, un empleo que no se elimina, una tensión étnica que no explota en violencia, un disidente que no es silenciado. La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas. (p. 25).

El interés fundamental de las Naciones Unidas consiste en construir una cultura de la paz que modifique mentalidades y actitudes, orientada explícitamente a promover la paz, a prevenir los conflictos que pueden generar violencia y a eliminar las condiciones económicas y sociales que degradan a las personas. Aunque parezca mentira, nos encontramos en pleno Decenio para la promoción de la cultura de la paz: el día 10 de noviembre de 1998, la organización de las Naciones Unidas, a través de su Asamblea General, proclamaba la celebración del “*Decenio Internacional para la promoción de una Cultura de paz y no violencia de los niños del mundo*” para el período comprendido entre 2001–2010.

Como recuerda la profesora Labrador (2003), el Decenio tiene el propósito de potenciar los principios enunciados en la Carta de las

Naciones Unidas: la educación al servicio de la paz, el respeto a los derechos humanos, a la democracia y a la tolerancia, la promoción del desarrollo sostenible, la libre circulación de la información y la mayor participación de la mujer, todo ello en el marco de la prevención de la pobreza, origen de innumerables conflictos y guerras.

## CONSIDERACIONES FINALES

La Educación en Derechos Humano es un principio democrático fundamental, necesario para remover obstáculos y avanzar, cambiar las mentalidades, actitudes, valores y comportamientos, lograr sociedades comprometidas con la equidad. Para lograr incidir y modificar la práctica social, se precisa ir más allá, llevando a cabo reformas culturales y educativas, que ataquen las raíces sociales, históricas y culturales de las desigualdades informando, concienciando y actuando. Educar en Derechos Humanos no se reduce a organizar charlas, jornadas, encuentros, conferencias o actividades puntuales sino que significa cambiar la mirada, transformar los contenidos, replantearse la metodología. Se trata de revolucionar la educación. “[Es necesario] buscar políticas que no sólo sean equitativas en el plano formal (tratando de manera similar a personas similares), sino que vayan más al fondo del problema que ataquen las raíces de la jerarquía y la estigmatización” (NUSSBAUM, 2012, p.177). ¿Cómo podemos conseguirlo? ¿Qué actuaciones, acciones podemos seguir? ¿Qué pasos son necesarios?

Cualquier medida, actuación o acción educativa que pretenda iniciar este camino debe contemplar el aprendizaje de los derechos humanos como esencial para la vida de nuestra sociedad y la convivencia pacífica y democrática, puesto que es garantía de reconocimiento, solidaridad, libertad y respeto.

## REFERENCIA

- AZNAR, P. La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación*, v.14, p. 151-183, 2002.
- BALLESTEROS, J. *Ecologismo personalista*. Madrid: Tecnos, 1995.
- COLOM, A. J. *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- CORTINA, A. *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus, 2002.
- CORTINA, A. El quehacer público de la ética aplicada. In: CORTINA, A.; GARCÍA MARZÁ, D. (Ed.) *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos, 2003. p. 13-44.
- DOMINGO, A. Ética y voluntariado: una solidaridad sin fronteras. Madrid: PPC, 1997.
- ESCÁMEZ, J. La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encounters on Education*, v.5, p. 81-100, 2004.
- FOLCH, R. *Ambiente, emoción y ética: actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Ariel, 1998.
- GARCÍA, M.; HOYO, M.; FERNÁNDEZ, C. Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, v.22, n.43, p. 35-43, 2014.
- GIL, F.; JOVER, G.; REYERO, D. *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós, 2001.
- GONZÁLEZ, G. (coord.). *Derechos humanos: la condición humana en la sociedad tecnológica*. Madrid: Tecnos, 1999.
- GOULET, D. *Ética del desarrollo*. Madrid: IEPALA, 1999.
- LABRADOR, C. La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n. extra. 1, p. 155-168, 2003.
- NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD. *Derechos humanos y desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD. *Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid: Mundi-Prensa, 2002.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD.  
*Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza.* Madrid: Mundi-Prensa, 2003.

SEN, A. *Desarrollo y libertad.* Barcelona: Paidós, 2000.

TOURINÁN, J. M. Globalización, desarrollo y política regional. In: ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (Coord.). *Educación, cooperación y desarrollo.* Murcia: Caja Murcia, 1999. p. 35-67.

VASAK, K. *Les dimensions universelles des droits de l'homme.* Bruselas: Bruillant, 1990.

VÁZQUEZ, G. Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de educación*, Madrid, n. extra., p. 13-31, 2003.

VÁZQUEZ, V.; LÓPEZ-FRANCÉS, I. La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra: Revista de filosofía*, Madrid, n.6, p. 167-172, 2011.

WALZER, M. *Las esferas de la justicia.* México: FCE, 1993.

## EL CURRICULUM OFICIAL EN ESPAÑA COMO GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DE OTROS DERECHOS HUMANOS

*Juan García Rubio*

Este capítulo se propone abordar la importancia del curriculum oficial o prescrito como salvaguarda de la calidad de la educación, y por ende del derecho a la educación – fundamento de otros muchos derechos humanos –. Desde una perspectiva amplia de este derecho, que es la que se va a utilizar, no resulta suficiente para que todos los alumnos y alumnas disfruten plenamente del mismo con el simple acceso a la escuela. Se necesita una educación de calidad, una educación que tenga además como uno de sus elementos fundamentales la equidad.

También se hará mención a una reciente investigación realizada en España y que muestra que no todos los curricula oficiales están en condiciones de ser garantía del derecho a la educación, pues no presentan unos elementos curriculares básicos e imprescindibles. Cuando recurrimos a curricula diferenciados para atender las necesidades educativas del

alumnado que presenta más dificultades de aprendizaje, éstos no pueden tener un valor cultural muy diferente al de los que disfrutaban los alumnos y alumnas del aula ordinaria.

## 1

### UN DERECHO RECONOCIDO Y ESENCIAL PARA EL DISFRUTE DE OTROS DERECHOS HUMANOS

La inmensa mayoría de los países del mundo han firmado Declaraciones, Pactos, Informes de Conferencias Mundiales, en donde se recoge el derecho de todas las personas a la educación; así como también ha sido incorporado este derecho a casi todas sus Constituciones. Estamos hablando de un derecho amplísimamente reconocido a nivel internacional, principalmente en el artículo 26 de la Declaración de Derechos del Hombre de 1948 (ONU, 1948), en el artículo 7 de la Declaración de Derechos del Niño de 1959 (ONU, 1959), y en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (ONU, 1966). También se han celebrado Conferencias Mundiales para fijar objetivos en el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los países, y para plasmar en que se concreta en la práctica. Destacar la Conferencia de Jomtiem de 1990 y la de Dakar, celebrada diez años más tarde. En ambas se plantea el objetivo de una Educación para Todos, EPT, que no sólo se centre en el acceso sino también en la calidad, y aunque se califica a la educación básica escolar como la más importante para el individuo, se menciona a la educación como un derecho a desarrollar a lo largo de la vida.

Si todos los derechos humanos son importantes, el derecho a la educación tiene que ser considerado como uno de los primordiales, no únicamente por lo que representa por sí sólo sino porque es condición necesaria y un puente hacia la adquisición de otros derechos. Sin ánimo de excluir otras razones, se considera que es tan fundamental para el individuo ejercer y desarrollar en el mayor grado posible este derecho porque es la

forma más común de acceso a la cultura – es prácticamente la única para las clases más desfavorecidas –; desarrolla la personalidad del sujeto – para que alcance la mejor de sus posibilidades –; es la base de una democracia participativa – se necesitan ciudadanos capaces de reflexionar, debatir y decidir –; es el fundamento de la participación en la vida económica de la persona – para acceder a un trabajo se necesitan cada día más conocimientos y capacidades –; es condición fundamental para que el individuo alcance su condición de ciudadano – ejercicio pleno de derechos civiles, políticos y sociales – y por último es el pilar básico para la creación de sociedades con más desarrollo económico y social – sin caer en la consideración del ciudadano como capital humano –.

Dentro de la división que se establece en la ONU entre derechos civiles y políticos por una parte y derechos económicos, sociales y culturales por otra, el derecho a la educación estaría dentro de estos últimos pero influye de una manera notoria también en los primeros (TOMASEVSKI, 1999; 2001; 2003). La educación es el puente entre los derechos humanos establecidos en estas dos clasificaciones. Como señalan Daudet y Singh (2001), sin un mínimo de educación resulta mucho más difícil disfrutar de otros derechos humanos, algunos de ellos tan importantes como los que se señalan en el artículo 25 de la Declaración de Derechos del Hombre para llevar un nivel de vida adecuado: alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.

## 2

### **LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN UNA PERSPECTIVA AMPLIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

No hay una única manera de interpretar el derecho a la educación, se puede hacer de una manera restrictiva, considerando que se cumple este derecho si la totalidad de los niños y niñas de un país están matriculados en un centro escolar, y no sufren ninguna discriminación a la hora de acceder a la escuela: ni religiosa, ni racial, ni sexual ni de ningún otro tipo. No

obstante, tanto las cumbres mundiales de Jomtien y de Dakar, anteriormente citadas, así como numerosos autores (DARLING HAMMOND, 2001; GIMENO, 2000; TOMASEVSKI, 2004; TORRES, 2005), consideran que el significado del derecho a la educación va más allá del simple acceso a la escuela.

Otra cuestión a evaluar es la concreción real del derecho en cada país, que dependerá de los condicionamientos propios del mismo: económicos, culturales e incluso de voluntad política por parte de la Administración del Estado de llevarlo a cabo. A título de ejemplo de las pésimas condiciones en que se encuentran las escuelas en muchos países, decir que, en América Latina y el Caribe hay 66.000 escuelas que no tienen acceso a la electricidad, es por ello que se ha desarrollado el proyecto “Luces para aprender” que ejecuta la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2013) en el marco de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010).

Voy a situarme en una perspectiva amplia de lo que significa el derecho a la educación, y quiero enumerar tres principios, que a mi juicio son fundamentales a la hora de hacer plenamente efectivo el derecho a la educación (GARCÍA RUBIO, 2013):

1. La educación tiene que ser gratuita y obligatoria, al menos en la Educación básica, sin que exista ningún tipo de discriminación en el acceso.
2. La educación tiene que ser de calidad, todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica.
3. La educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida.

Considero que en ellos están compendiadas tanto las ideas expresadas por los autores que defienden una visión amplia del derecho a la educación, así como las defendidas en los foros mundiales para hacer efectivo realmente este derecho. La dificultad para cumplirlos en su totalidad es alta, pero al menos debemos ser conscientes que esos son los

fundamentos del pleno derecho a la educación y tenerlos como metas a alcanzar en todos los países del mundo.

## 2.1

### GRANDES DESENCUENTROS EN TORNO AL TÉRMINO CALIDAD

Enumerados los tres principios de lo que en mi criterio supone una perspectiva amplia del derecho a la educación, me centraré en el segundo de ellos, el que hace referencia a la calidad. Todos estaremos de acuerdo que la educación tiene que ser de calidad, pero el conflicto aparecerá inmediatamente cuando preguntemos en qué consiste este término para cada uno de nosotros. La respuesta a esta pregunta va a variar considerablemente en función del modelo de sociedad que cada persona defienda, de su propia visión ideológica del mundo, y también dependerá del tiempo y del contexto social en el que nos situemos. Por lo tanto, no es un término sobre el que haya consenso en el fondo, a pesar de que aparentemente concite unanimidades. Calidad sí, pero ¿qué calidad? Mientras que para unos, la calidad de la enseñanza se traduce en que todos los ciudadanos lleguen a alcanzar un mínimo cultural básico, que sea el fundamento para su inclusión en una sociedad democrática y con un alto grado de cohesión social, para otros consiste en una formación magnífica para unos a costa de que otros alumnos se queden en el camino. Por supuesto, en lo que no dudarán ambos posicionamientos es en indicar que hay que aumentar la calidad educativa.

El profesor Escudero (2003) distingue al menos estas seis versiones de la calidad: calidad como excelencia – sólo atribuible a algunos sujetos que están fuera de lo común –; calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio – no cabe hablar de algo objetivo y claramente definido –; calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos – la que se ajuste a determinados aprendizajes establecidos como legítimos y deseables –; calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el

logro de objetivos – disponibilidad de recursos materiales y humanos, y el uso racional de los mismo –; calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo – una buena muestra de ello sería la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) –; y por último calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios – profesionales, estudiantes y familias principalmente –. No tiene, por tanto nada de extraño, que Tiana (2011, p. 116) califique la calidad como “un término ambiguo, indefinido y polisémico, con una notable variedad de significados”.

## **2.2**

### **LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SEGÚN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES**

Conforme ha ido aumentando el número de países en los que han accedido todos los alumnos y alumnas a una escolaridad básica y obligatoria – entre ocho o diez años – la preocupación por la calidad se ha incrementado. Fue, por tanto, en los países más desarrollados donde primero pusieron la mirada en los aspectos cualitativos de la enseñanza. Vamos a mostrar, a continuación, como surgieron esas primeras inquietudes por la calidad en los foros internacionales y también especificaremos las que se consideran sus dimensiones claves.

#### **2.2.1**

##### **EL INICIO DE LA PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD**

Aunque Tiana (2011) señala que el gran salto hacia la preocupación internacional por la calidad, se da en el Foro Mundial sobre la Educación del año 2000 en Dakar, en mi opinión esta orientación hacia la calidad la debemos de datar diez años antes, en la Conferencia Mundial

sobre Educación para Todos de Jomtien, en donde partiendo de la idea incuestionable de que la educación es un derecho fundamental para todos, no sólo para niños y jóvenes, sino para hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, se explicita que el derecho a la educación es mucho más que el acceso a la escolarización. En esta Conferencia se presenta una visión ampliada de lo que significa la educación básica, y se adquiere el compromiso por parte de los 155 países asistentes de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje, señalando que aunque hay jóvenes que completan el ciclo de educación básica no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Es verdad que en el Foro de Dakar se dedica un objetivo referido exclusivamente a la calidad y que en Jomtien no hay un artículo específico que lleve por título la palabra calidad, pero la mayoría de los diez artículos de la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” están impregnados de ella. A modo de ejemplo, en el artículo 4: Concentrar la atención en el aprendizaje se dice: “la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados” (UNESCO, 1990). Creo que se aprecia con claridad la preocupación evidente por la calidad en la Cumbre de Jomtien.

Los participantes en el Foro de Dakar 2000 se comprometieron a alcanzar seis objetivos relacionados con la Educación para Todos, muchos de ellos con el compromiso de alcanzarlos antes de la fecha del 2015. En ellos se manifiesta la percepción evidente de que el acceso y la calidad son interdependientes, y se le dedica el sexto de sus objetivos exclusivamente a esta última cualidad: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.

En medio de estos dos grandes Foros Mundiales, cabe destacar por la importancia de su contenido, el Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en el que se introduce a la educación durante toda la vida como una de las peculiaridades del siglo que se avecinaba, aunque deja muy clara la importancia vital de la educación básica: “Desde este nivel de la educación, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida” (UNESCO, 1996, p.20). También en esta Comisión se establecían cuatro pilares de la educación, cuatro finalidades prioritarias de la misma: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, a las que más tarde me referiré.

Además de Cumbres y Foros a nivel mundial, se han celebrado encuentros regionales en donde se ha remarcado la importancia de la calidad. Como ejemplo, destacar el caso de América Latina y el Caribe, en donde todos los años desde 1988 se celebra una Conferencia Iberoamericana de Educación. En la Cumbre de 2010, celebrada en Buenos Aires se aprobó el programa de “Metas Educativas 2021”, la quinta de las cuales hace mención a la mejora de la calidad de educación y el currículo escolar.

### **2.2.2**

#### **TRES DIMENSIONES CLAVES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Desde el enfoque que se está siguiendo, el de considerar a la educación como un derecho humano esencial podemos mencionar tres dimensiones fundamentales: equidad, pertinencia y relevancia (UNESCO 2005, 2007, 2014). A estas tres dimensiones se añaden otras dos complementarias: eficacia – en qué medida las personas logran los aprendizajes que corresponden en cada etapa educativa – y eficiencia – en qué medida se utilizan bien los recursos disponibles –. Voy a analizar

las tres consideradas más esenciales, sin las cuales difícilmente podremos hablar de calidad:

**Equidad:** Cuando en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 se define el derecho a la educación se afirma que es un derecho no para algunas personas sino para todas. Al ser un derecho humano fundamental el Estado debe garantizar escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos, tiene que haber equidad en el acceso. Pero cuando hablamos de equidad no es suficiente con que existan escuelas suficientes para todo el alumnado si éstas cuentan con muy pocos recursos, con profesores poco formados, con escasísimo material escolar. Desde un punto de vista de derechos humanos, ni siquiera al referirnos a equidad sería tampoco suficiente con la igualdad en los recursos de los que disponen todos los alumnos y alumnas, no sería suficiente establecer una discriminación positiva de los mismos hacia los estudiantes de ambientes más desfavorables. Sería necesaria también una equidad en los resultados de aprendizaje, se debería garantizar un nivel básico de conocimientos para todos los alumnos.

Como se señala en el Marco de Acción de Dakar todos, no la mayoría, tienen el derecho a disfrutar de al menos unos aprendizajes esenciales que ensanchen las posibilidades de vida del individuo y contribuyan a crear una sociedad mejor.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (UNESCO, 2000, p. 43).

Si bien desde posiciones liberales extremas, equidad y calidad estarían reñidas, para los Organismos Internacionales, como bien se puede deducir del texto, la equidad se considera elemento esencial en la calidad, no se concibe que pudiera haber calidad con una equidad escasa, todos tienen el derecho a disfrutar de unos aprendizajes básicos.

**Pertinencia:** Frente a la cultura de la homogenización en la escuela se impone hoy en día una cultura de la diversificación, que tenga en cuenta que todos los alumnos son distintos y tienen unas necesidades educativas diferentes. La pertinencia tiene que representar el vuelco de la educación hacia el alumno, éste tiene que ser el centro sobre el que gravite la misma. Tiene que haber las suficientes diversificaciones y adaptaciones en el currículo y en las prácticas, para acomodar la educación a alumnos de diferentes estratos sociales y culturales, con intereses y capacidades distintos, pero sin que en ningún caso se vea limitada la equidad educativa. Por tanto, la atención a la diversidad es una de las claves de la calidad de la educación, para lo que se requieren profesores formados que sean capaces de realizar actividades variadas, siempre partiendo de los conocimientos iniciales de los alumnos y alumnas.

**Relevancia:** Una educación es de más calidad si los aprendizajes que adquiere el alumnado satisfacen las finalidades de la educación, para ello se tiene que definir con claridad cuáles son, lo cual va a depender de la opción que cada sociedad elija. Para la UNESCO (1996) los cuatro pilares o finalidades principales de la educación son: aprender a conocer, tratando de combinar una cultura general con el conocimiento en un pequeño número de materias; aprender a hacer, a fin de adquirir competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y prepararse para tratar los conflictos y por último, aprender a ser, para desarrollar la mejor personalidad posible. Al crecer en gran medida los contenidos susceptibles de poder ser estudiados en esta sociedad del conocimiento, hay que realizar necesariamente una selección curricular de

los aprendizajes que pueden ser más significativos para el alumno. No toda la cultura tiene la misma trascendencia, lo que exige que se tenga que elegir una cultura escolar determinada (MARHUENDA, 2000).

### 3

#### **EL CURRÍCULUM OFICIAL O PRESCRITO COMO GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: EL CASO ESPAÑOL**

Hemos visto como para garantizar el derecho a la educación en su perspectiva más amplia resulta imprescindible que todos los ciudadanos adquieran un nivel básico, esencial, de educación. En el artículo 1 de los objetivos de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos de Jomtien, se explicita que entienden los Organismos Internacionales por necesidades básicas de aprendizaje:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1990, p.3).

La adquisición de este nivel imprescindible de aprendizajes se circunscribe fundamentalmente a la escuela, por eso, es en ella donde tenemos que encontrar cómo garantizarlo. Y esto no puede ser de otra manera, sino a través del elemento básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es el currículum. El profesor Gimeno (1989, p. 40) sugiere una definición del currículum como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”. Éste es el instrumento fundamental para que todos los ciudadanos adquieran en la escuela unos objetivos y

contenidos valiosos culturalmente, y así, poder disfrutar del derecho esencial a una educación y no estar excluido de la misma.

### **3.1**

#### **CURRICULUM COMÚN FRENTE A CURRICULUM DIFERENCIADO. EL CURRICULUM BÁSICO**

En la Educación Primaria el curriculum oficial en todos los países es normalmente el mismo para todo el alumnado, pero en Educación Secundaria Obligatoria, ante la variedad de alumnado que se congrega en las aulas en cada uno de los cursos, podemos encontrar como respuesta dependiendo de la concepción de la enseñanza que se tenga dos posturas encontradas, lo cual tiene su reflejo en el tipo de curriculum por el que apuestan.

#### **3.1.1**

##### **EL CURRICULUM DIFERENCIADO**

Hay una postura, a mi juicio más cómoda a la hora de impartir una clase y menos ambiciosa en cuanto al objetivo final, que elige una solución fácil como es convertir la heterogeneidad en homogeneidad. ¿De qué manera se hace esta transformación? Bien a través del abandono escolar de los que no “sirven” para estudiar, o bien a través de la separación de los alumnos según su nivel. Es evidente que es más sencillo para el profesor impartir clase a alumnos de idéntico nivel, pero esa no es la realidad en ninguna aula en que no se haya seleccionado previamente al alumnado.

Quienes defienden este modo artificial de homogeneidad en las aulas apuestan por curricula diferenciados para los “buenos” y los “malos” alumnos de los que habla Marchesi (2004), en el que los objetivos y contenidos sean claramente distintos entre los mismos, sin ser equivalentes culturalmente en ningún caso. Estos autores defenderían como postura más

extrema los itinerarios educativos, si bien Guarro (2002, p. 53) nos advierte del perjuicio futuro que pueden ocasionar al alumno: “El establecimiento de itinerarios en la enseñanza secundaria obligatoria resulta especialmente injusto, ya que conduce al alumnado prematuramente, sin tiempo para conocer y poder elegir, hacia un futuro que tiene más que ver con su origen social que con sus posibilidades de desarrollo”. Podemos decir, en términos culinarios, que se da distinta “comida intelectual y cultural” a unos que a otros. Es evidente que la elección en un país de un currículum diferenciado en nada favorece la equidad educativa, lo que propicia es la segregación de unos alumnos que parecen estorbar en las aulas ordinarias, excluyéndolos de su derecho a la educación.

### 3.1.2

#### EL CURRÍCULUM COMÚN

Sin embargo, de otro lado, hay otra alternativa más ambiciosa, que conlleva mayor dificultad para el docente y que es la opuesta a la anterior. Se trata de que, frente a la heterogeneidad y diversidad del alumnado, tengamos como referente un currículum común para todos. Éste estará dirigido a intentar que los objetivos y los aprendizajes sean, si no iguales para todos, sí lo más parecidos posibles o, por lo menos, similares culturalmente. Desde esta postura, los autores apuestan por una metodología variada que dé a cada alumno un camino posible para lograr, al menos, unos conocimientos básicos.

La postura del currículum común enlazaría con la idea del derecho esencial a la educación y de que éste no podría consistir solamente en la asistencia a clase. Proveer de educación a los alumnos tiene que ser proporcionar un nivel básico de aprendizajes que les garantice en su vida una mínima igualdad de oportunidades con los otros y que les aleje de la exclusión social. Escudero (2006, p. 29) nos recuerda que “acceder y permanecer el tiempo debido en la escuela es una condición necesaria pero no suficiente para los logros educativos y la realización del derecho

a la educación”. Esta manera de ver la educación no trata de quitar sino de poner; no trata de restar sino de sumar. No hay que quitar objetivos ni contenidos para que los alumnos lleguen a alcanzar una titulación que estaría a todas luces devaluada. Se trata de poner más medios, más variedad metodológica, más materiales curriculares para que, adaptando la enseñanza al alumno, todos ellos puedan alcanzar, al menos, ese nivel básico, lo cual no significa que todos tengan que lograr aprender lo mismo, ni con el mismo ritmo, ni en el mismo grado.

### 3.1.3

#### EL CURRÍCULUM BÁSICO

Se han visto dos posturas de cómo afrontar la diversidad del alumnado en las aulas, bien a través de currícula diferenciados o bien a través de un currículum común, y aunque el planteamiento general y la diferencia entre ambos pensamientos es muy clara, a la hora de pisar el terreno y concretar los detalles, nos encontramos que tenemos preguntas que no tienen una respuesta única. Si optamos por un currículum común para todos, éste ¿coincidiría con el currículum de Enseñanza Secundaria Obligatoria? ¿Bastaría sólo con una parte del mismo? ¿Habría que alcanzar la totalidad de los objetivos finales de escolaridad o bastaría con la mayoría? Son preguntas que se podrían cerrar con una sola que las englobara: ¿Qué educación se ha de considerar un derecho esencial?

No hay unanimidad en la respuesta a las preguntas que se han planteado, como observaremos a continuación, al reproducir el pensamiento que expresan varios autores. Así, Guarro (2005) supedita la decisión de que el currículum común coincida con el currículum de la enseñanza obligatoria al grado de cohesión social que se dé en la sociedad del país. En el caso de España, y debido al alto grado de desigualdad social, económica y cultural, opta por la identificación de ambos currícula. Elige esta opción porque para muchos ciudadanos, los más desfavorecidos, será la única ocasión de acceder a la cultura. Onrubia (2009) también es de la

misma opinión: considera que deben mantenerse objetivos y finalidades para todos los alumnos y expresa la necesidad de unos mismos objetivos con el fin de que todos alcancen el máximo de sus potencialidades como personas.

Para Bolívar (2008; 2012) en cambio, el curriculum común no se identificaría con todos los objetivos de la escolaridad en secundaria obligatoria. Apela a un curriculum, que llamamos curriculum básico, compuesto por objetivos y contenidos que cualquier alumno que acabase la Educación Secundaria Obligatoria no puede desconocer. Pero, según nos indica, a este curriculum básico, no debemos denominarlo curriculum mínimo “porque lo básico no es un mínimo sino aquello que no se puede ignorar”. A este respecto advierte que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Es la idea de garantizar un curriculum básico para todos.

Coll (2006a, p. 3 y 2006b, p. 71), en una línea similar a Bolívar distingue entre lo básico imprescindible –“los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social” – y lo básico deseable – “aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria –”. Coll aboga por un curriculum en que esté contenido tanto lo básico imprescindible como lo básico deseable, aunque ese básico imprescindible es lo que ningún ciudadano puede llegar a desconocer; es lo que garantiza el derecho esencial a la educación y la incorporación del alumno a la vida adulta sin restringir seriamente sus posibilidades y evitando la exclusión social.

Por su parte el profesor Escudero (2004, p. 7) defiende ideas muy parecidas a las expresadas por Coll y Bolívar, denunciando “la actual sobrecarga de contenidos academicistas, determinados por los libros de texto y generadores de unos niveles de exigencia que casi todo el mundo

considera desmedidos, abstractos, alejados de los estudiantes, con tendencia a traducirse en criterios de evaluación más acumulativos y memorísticos de lo deseable”. Por ello, insta a actuar decididamente en esta cuestión de suma importancia educativa tanto en la lucha contra el propio fracaso escolar como en la posibilidad de utilizar otras metodologías en las aulas.

Gimeno (2000, p. 90-91) también es del mismo parecer y apuesta por un curriculum común en el que habría que “debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser el curriculum común para todos, distinguiendo de lo que aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del curriculum común”. Lo básico no debería coincidir con la totalidad del curriculum.

### 3.2

#### **EL CASO ESPAÑOL: NO TODOS LOS CURRICULA GARANTIZAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS**

En España todo el alumnado está bajo el mismo curriculum oficial o prescrito en Educación Primaria, pero no ocurre de igual forma en la Educación Secundaria Obligatoria – ESO –. En esta etapa educativa básica que va desde los 12 hasta los 16 años no todo el alumnado tiene el mismo curriculum. Desde la ley de 1990, Ley Orgánica General del Sistema Educativo – LOGSE –, en la que se ampliaba la educación obligatoria de los 14 hasta los 16 años se han ido estableciendo en sucesivas reformas legislativas, para los alumnos y alumnas que mostraban dificultades para obtener el título de Graduado en ESO, programas extraordinarios de atención a la diversidad bajo diferentes nombres que también les ha posibilitado la obtención de la misma titulación que los alumnos que estaban en el aula ordinaria bajo un curriculum diferente.

En una reciente investigación (GARCÍA RUBIO, 2015) he planteado si los alumnos de estos programas, en concreto del Programa de Diversificación Curricular – PDC – y del Programa de Cualificación Profesional Inicial – PCPI – que han seguido un curriculum diferenciado

podían llegar a disfrutar del derecho a la educación o realmente el curriculum que se les ha ofrecido ni siquiera contenía lo básico e imprescindible, lo que nadie debería desconocer.

Para responder a esta cuestión he establecido comparaciones entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas del último curso de estos dos programas – 2º de PDC y 2º de PCPI, que conducen a la obtención del graduado en ESO –, en contraste con tres curricula – el de 4º de ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO y un curriculum básico del mismo curso definido por el consenso de expertos – de diferente exigencia pero que sí que contenían los elementos curriculares básicos. La finalidad de esta exhaustiva comparación ha sido comprobar si los diferentes elementos curriculares de los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad presentaban semejanzas con los tres que hemos tomado como referencia o si sus elementos curriculares eran muy diferentes a éstos.

He utilizado como técnica para la recogida de datos un análisis completo de la legislación de todos los programas, tanto de los dos que son objeto de estudio en esta investigación como de los utilizados como elemento de comparación. Por otra parte, he intentado ser lo más “objetivo” posible en los juicios de valor, para lo cual he recurrido a la técnica Delphi, en el convencimiento de que la coincidencia de varias subjetividades – las que han aportado los expertos – alcanzara un grado de objetividad mínimo. Es lo que se denomina intersubjetividad compartida. A fin de evitar una excesiva extensión del estudio se ha elegido dos materias del curriculum: matemáticas y lengua castellana. La elección de estas dos no ha sido ocasionada, en ningún caso, a que abogemos por una mayor potenciación de las mismas en detrimento de otras que forman parte del curriculum prescrito y que también son relevantes, sino debido a que son dos asignaturas instrumentales, base y sustento de otras muchas.

La conclusión general a la que se ha llegado es que los alumnos de estos dos programas, aunque especialmente en el caso del Programa de Cualificación Profesional Inicial pero también en el Programa de Diversificación Curricular, no podrán disfrutar del derecho esencial a la educación, puesto que el legislador confecciona un curriculum prescrito

que carece de los aprendizajes básicos. Aunque en la legislación se expresa de forma clara que a través de ellos se pretende alcanzarlos, la determinación y concreción del curriculum en sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas no es coherente con esta pretensión.

De los tres principios que enunciamos como fundamentales para hacer efectivo el derecho a la educación no bastaba con cumplir el primero de ellos – el acceso a la escuela –. A la vista de las conclusiones extraídas, respecto al alumnado del PDC y del PCPI no se cumpliría el segundo, esto es, que la educación tiene que ser de calidad y que todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica. En este caso, se quiebra una dimensión fundamental de la calidad – la equidad –, entendida no sólo en la cantidad de recursos de que dispone el alumnado, sino también en los resultados del aprendizaje, los cuales tendrían que haber sido garantizados por la adquisición de unos aprendizajes esenciales. La equidad en ningún caso tiene que encontrarse reñida con la calidad, sino que es elemento esencial de la misma. Respecto al tercero de los principios – la educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida –, se ve seriamente limitado, al carecer el alumno o la alumna de estos dos programas extraordinarios de unos fundamentos sólidos para realizar futuros estudios, tan imprescindibles en la actual sociedad. En consecuencia, al alumnado de estos programas se le priva del ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Como también enunciamos al principio del capítulo, esta exclusión educativa del alumnado del PDC y del PCPI tiene enormes efectos tanto para el individuo que no puede disfrutar del derecho a la educación como para la sociedad de la que forma parte. Esas consecuencias, en ocasiones, quedan enmascaradas por los resultados oficialmente obtenidos. Las cifras de alumnos que no logran graduarse en ESO – fracaso escolar certificado o administrativo – son muy elevadas en España. Sin embargo, especialmente en el PDC pero también en el PCPI, muchos de los alumnos y alumnas que presentaban importantes dificultades de aprendizaje al inicio de estos programas, consiguen a su finalización la titulación. Al comienzo de la investigación albergábamos la duda de si estos programas eran una solución de emergencia para que los alumnos que los cursan lograsen objetivos,

contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas equivalentes a los de 4º de ESO, o al menos los básicos, o era una manera de mejorar las cifras del fracaso escolar y de “limpiar” de los “malos alumnos” el aula ordinaria. Pues bien, podemos afirmar, tras la investigación realizada, que estamos más cerca de lo segundo que de lo primero.

Es posible que las intenciones iniciales no fuesen esas, pero lo que queda claro es que estos alumnos no acceden a una similar educación que los del aula ordinaria ni tampoco a unos aprendizajes básicos. Disminuyendo el nivel del curriculum, resulta posible eliminar, o mejor dicho “tapar”, el fracaso escolar “real” que supone el no acceder a una educación básica e irrenunciable. Alumnos que no conseguirían el título en el aula ordinaria lo alcanzan más fácilmente en estos programas, pero esto no garantiza que disfruten de unos aprendizajes suficientes.

#### 4

### **CONSIDERACIÓN FINAL: EL CURRÍCULUM BÁSICO COMO SALVAGUARDA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

La educación es un derecho que tenemos las personas por el mero hecho de nacer, no es un bien, no es una mercancía a la que se deba acceder a cambio de un precio. No es tampoco cualquier derecho, es un derecho humano primordial y clave para no ser un individuo en una sociedad, sino un ciudadano poseedor de derechos civiles, políticos y sociales (MARSHALL; BOTTOMORE, 1998). Para el pleno ejercicio del derecho a la educación no basta con cualquier educación, sino que se necesita una educación de calidad que sea equitativa, pertinente y relevante.

Ante la disquisición entre un curriculum común para todos o el establecimiento de curricula diferenciados en Educación Secundaria Obligatoria, soy partidario del primero y de intentar que todos los alumnos permanezcan en la misma aula bajo el mismo curriculum, exactamente igual que sucede en el Educación Primaria. Para ello se necesitarían muchos más recursos de los que se utilizan en la actualidad en España y tomar

medidas tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje. Ahora bien, si no son suficientes las denominadas preventivas, se podría recurrir a programas extraordinarios de atención a la diversidad, como han sido el PDC y el PCPI, siempre que en ellos se proporcione a los alumnos, al menos lo básico, lo que no se puede ignorar y que es garantía del desarrollo efectivo del derecho a la educación. Se trataría de que en todos esos cursos se estableciera un curriculum lo suficientemente valioso.

Por todo ello, la configuración de un curriculum básico podría ser de una gran utilidad en cualquier ley educativa tanto si se opta bien por un curriculum común como si se prefieren curricula diferenciados. Si no creamos curricula diferentes para la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas, tendríamos un curriculum común en el que estuviese incluido un curriculum básico con aquello que cualquier alumno que obtenga el graduado en Educación Secundaria Obligatoria no puede ignorar, sin perjuicio de que todos los alumnos intentasen alcanzar el máximo de sus potencialidades. Si por el contrario optamos por curricula diferenciados, y dentro de ellos admitimos el curriculum básico, matizaremos ostensiblemente todo lo negativo que puede implicar la diferenciación de curricula: serían curricula diferenciados, pero con una base común para todos los existentes – el curriculum básico –. Ello nos llevaría a garantizar, tanto si el sistema educativo opta por un solo curriculum o por curricula distintos, que todos los alumnos del sistema pudiesen alcanzar al menos lo imprescindible, lo que ningún alumno o alumna debería ignorar, posibilitando garantizar así el derecho esencial a la educación, llave para el disfrute de otros muchos derechos humanos.

## REFERENCIA

BOLIVAR, A. *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Ed. Fundación ECOEM, 2008.

BOLIVAR, A. Justicia Social y Equidad Escolar: una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2012.

- COLL, C. Lo básico en la educación básica: reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.8, n. 1, 2006a. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>>. Acceso en: 06 oct. 2016.
- COLL, C. Lo básico en la educación básica. *Transatlántica de Educación*, v. 1, 2006b. Disponible en: <<http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica01.pdf>>. Acceso en: 06 oct. 2016.
- DARLING HAMMOND, L. *El deseo de aprender: cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ed. Ariel, 2001.
- DAUDET, Y.; SINGH, K. *The right to education: an analysis of UNESCO's Standard-setting Instruments*. Paris: UNESCO, 2001. (Education Policies and Strategies, 2).
- Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/.../123817e.pdf>>. Acceso en: 12 oct. 2016.
- ESCUADERO, J. M. La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Revista Educatio siglo XXI*, v. 20-21, p. 21-38, 2003.
- ESCUADERO, J. M. Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. SEMINARIO DE EXPERTOS. 2004. Disponible en: <<http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf>>. Acceso en: 07 jul. 2016.
- ESCUADERO, J. M. Realidades y respuestas a la exclusión educativa. In: ESCUDERO, J. M.; SÁEZ, J. (Coord.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia, 2006. Disponible en: <[www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex\\_Educativa.pdf](http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf)>. Acceso en: 10 jul. 2016.
- GARCÍA RUBIO, J. La plena realización del derecho esencial a la educación. *Revista Org & Demo*, Marília, v. 14, n. 1, p. 91-110, 2013.
- GARCÍA RUBIO, J. *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa: el currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. 2015. 746 páginas. Tesis (doctoral) - Universitat de València, València, 2015.
- GIMENO, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata, 1989.
- GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ed. Morata, 2000.
- GUARRO, A. *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- GUARRO, A. El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. In: ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel. *Sistema educativo y democracia*. Barcelona: FIES, MEC; Ed. Octaedro, 2005. (Colección recursos, n. 77; Serie La Escuela Del Nuevo Siglo). p. 41-98.

- MARCHESI, A. *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Morata, 2004.
- MARHUENDA, F. *Didáctica General*. Madrid: La Torre, 2000.
- MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, T. *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. Metas Educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>>. Acceso en: 15 oct. 2016.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. *Luces para aprender*. 2013. Disponible en: <<http://www.lucesparaaprender.org/>>. Acceso en: 15 oct. 2016.
- ONRUBIA, J. Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. In: GINÉ, C. (coord.). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, 2009, p.49-62.
- ONU. *Declaración universal de derechos humanos*. 1948. Disponible en: <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>. Acceso en: 07 oct. 2016.
- ONU. *Declaración de los derechos del niño*. 1959. Disponible en: <[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))>. Acceso en: 07 oct. 2016.
- ONU. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 1966. Disponible en: <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/ceschr.htm>>. Acceso en: 09 oct. 2016.
- TIANA, A. Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In: MARCHESI, A.; TEDESCO, J.C.; COLL, C. (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: La Ciencia y la Cultura; OIE, 2011. Disponible en: <<http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-reformas-en-la-ensenanza>>. Acceso en: 20 oct. 2016.
- TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49, 1999.
- TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2001/52, 2001.
- TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2003/9, 2003.
- TOMASEVSKI, K. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam, 2004.

TORRES, R. M. *Justicia Educativa y Justicia Económica*: 12 Tesis para el cambio educativo. Bogotá: Entre Culturas, 2005.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, 1990. Disponible en: <[unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf)>. Acceso en: 16 sept. 2016.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro*: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Paris, 1996. Disponible en: <[www.unesco.org/education/pdf/DELORSEdicionesUNESCO](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSEdicionesUNESCO)>. Acceso en: 16 sept. 2016.

UNESCO. *Informe final*. In: FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. Paris: Ediciones UNESCO, 2000. Disponible en: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>>. Acceso en: 20 sept. 2016.

UNESCO. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo.

*Educación para todos*: el imperativo de la calidad. Paris, 2005. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>>. Acceso en: 20 sept. 2016.

UNESCO. *Educación de calidad para todos*: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, 2007. Disponible en: <[http://www.oei.es/quipu/prelac\\_espanol.pdf](http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf)>. Acceso en: 22 sept. 2016.

UNESCO. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. *Enseñanza y Aprendizaje*: lograr la calidad para todos. Paris, 2014. Disponible en: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>. Acceso en: 22 sept. 2016.

## GÉNERO Y SEXUALIDADES: ¿LOS “AGUAFIESTAS” DEL ÁMBITO ACADÉMICO?

*Silvia Siderac*

“Me enseñaste a hablar, y mi provecho es que sé maldecir.”

Caliban en La Tempestad de Shakespeare

Las problemáticas de la sexualidad y el género no han logrado instalarse – salvo situaciones excepcionales – en las discusiones académicas e investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Hace tiempo me pregunto por qué ocurre esto, con una temática que – a mi entender – es de alta relevancia. Dada mi preocupación y motivación por el tema he intentado indagar los motivos. He discutido – o intentado discutir – con colegas, he tratado de compartir bibliografías en algunos ámbitos, he formulado estos cuestionamientos en los dos Departamentos de la Facultad donde desarrollo mi labor profesional (Departamento de

Formación Docente, Departamento de Lenguas Extranjeras). No he tenido éxito en la visibilización de lo que para mí es un tema que inevitablemente atraviesa las esferas social, política y cultural y que por tanto, debiera tener trascendencia académica.

Haber tenido últimamente oportunidad de re-direccionar estas búsquedas desde la perspectivas de los Estudios Culturales me llevó a hacerme nuevas preguntas que espero me acerquen, de algún modo, a nuevas respuestas. Es precisamente a partir de la lectura de Grossberg (2012) que pude comprender que debía empezar a formularme otro tipo de preguntas. Que tal vez, la discusión inicial, no debía partir de categorías teóricas, epistemológicas o de diferencias entre paradigmas, más bien, debían salirse de las normas académicas y guiarme por lo que podía ver y percibir que ocurría cuando estos temas, intentaban incluirse en los espacios mencionados.

Incomodidad, insatisfacción, resistencia, agobio, rechazo, molestia, hastío, miradas disimuladas al reloj eran algunas de las reacciones, que había logrado con mis reiteradas sugerencias en relación a transversalizar claves o perspectivas de género en las líneas investigativas de nuestra Facultad. Tampoco puedo decir que existiera, en la mayoría de los casos, una negación fundada o un rechazo explícito y argumentado para excluirlo, sino que se trataba de respuestas evasivas apoyadas en explicaciones de falta de tiempo, otras prioridades y demandas del sistema académico o postergaciones para momentos posteriores – que por supuesto, nunca llegarían. Es decir, que cada vez que había hecho intentos como los que relato, lo único que había logrado con mis intervenciones era un clima hostil e incómodo, que sólo conducía a situaciones de inacción y parálisis; resultados éstos, que alejaban aun más mi objetivo inicial.

Leer y escuchar acerca de las posibilidades que abren los Estudios Culturales me ayudó a animarme a pensar una pregunta, para la cual no tengo hoy, una acabada respuesta. Comprendí que no debía reducir la discusión a un único plano o dimensión y que lo que debía hacer, era formularme un cuestionamiento cuya respuesta pudiera ir deconstruyendo en los procesos investigativos que actualmente me involucran. Para esto se volvía necesario suspender de algún modo, el temor a no llegar a una explicación cerrada de la misma. Intentar, en el transcurso de las

investigaciones en curso<sup>1</sup>, recolectar hipótesis de probables comprensiones al problema. Un quehacer lateral que me acompañara durante el desarrollo de las investigaciones, pero que no fuera un objetivo único o específico en sí mismo. Registros etnográficos tomados en el transcurso de entrevistas a colegas; análisis de aspectos discursivos no explícitos, contrarios o ausentes; observación de lo gestual y corporal, serán búsquedas que tendrán lugar en forma paralela a las líneas de investigación actuales. El trabajo indagatorio desde este sitio permitirá – espero –, dilucidar aspectos hasta aquí no visualizados del problema, pero que posiblemente lleven a comprensiones de las actitudes mencionadas anteriormente.

Comprendí que por ser éste un tema que atraviesa las vidas mismas de lxs sujetxs, lejos está de rozar la objetividad intelectual. Tomaré entonces, la posibilidad que dan los Estudios Culturales de la relación con el mundo propio, las pasiones, las biografías, los deseos, las conexiones con las vidas cotidianas, al decir de Grossberg: “combinar el rigor y la competencia académica con la pasión y el compromiso sociales” (GROSSBERG, 2012, p. 34).

Dado que durante el proceso de elaboración de una de las investigaciones mencionadas debo entrevistar a todas las cátedras del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, observar clases y hacer encuestas; y dado que mi objetivo principal allí, es conocer cuál es y qué características tiene la formación de lxs estudiantes en relación a sexualidad y género, incorporaré – a partir de las inquietudes mencionadas – la construcción de una narrativa donde intentaré aproximarme a algunas respuestas o hipótesis para la pregunta que enunció en este artículo.

### CLAVES TEÓRICAS QUE “ACOMPañAN” ESTA BÚSQUEDA

La pregunta que me planteo surge de la lectura del texto “Aguafiestas: el feminismo y la historia de la felicidad” de Sara Ahmed

---

<sup>1</sup> “Educación sexual y género en la Formación de Profesorxs de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam” Tesis doctoral en curso. “La autonomía a través de la construcción de materiales alternativos” y “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” (Proyectos de investigación que actualmente dirijo en la FCH.UNLPam).

(2010). La expresión de “aguafiestas” me resultó poderosamente ilustrativa del tipo de respuestas y reacciones, que hasta este momento, había percibido y sentido en mis intentos por instalar la temática. Del mismo modo en que Ahmed relata el vínculo entre las ideas naturalizadas de “la felicidad” y las irrupciones que el feminismo hace sobre las mismas, puedo notar esta sensación de estar “aguando la fiesta” o dañando el “disfrute intelectual” –sin comprender aun muy bien por qué – cada vez que un planteo de género intenta abrirse paso en otros debates académicos.

En ese marco, la lectura de Grossberg (2012) me brindó la posibilidad de comprender el aporte concreto que los Estudios Culturales podían ofrecerme en la resolución del conflicto que he planteado. El autor da crucial importancia a la construcción del conocimiento:

[...] las ideas son importantes, lo mejor que podemos hacer es encarar la desalentadora tarea de transformar el mundo con los mejores conocimientos y concepciones que sea posible.(...) mi convicción permanente de que el trabajo intelectual es importante, de que es un componente vital en la lucha por cambiar el mundo y volverlo más justo y humano: los estudios culturales, como un proyecto particular, un tipo particular de práctica intelectual, pueden ser un aporte valioso. (GROSSBERG, 2012, p. 19).

Sin embargo, para que esto tenga sentido, lo que el autor señala es que lo crucial es la “comprensión” de la realidad y es éste uno de los principales objetivos de los Estudios Culturales. La comprensión del presente al servicio del futuro es lo que da posibilidades de transformación. El interés radica aquí en los sentidos de la construcción de los contextos de vida. Grossberg explica que las prácticas discursivas están estrechamente vinculadas a la organización de las relaciones de poder. Comprender esa trama con sus relaciones será lo que dará posibilidades de cambiarla, modificándose así consecuentemente, esas relaciones de poder. Este modo de concebir el conocimiento da entonces, posibilidades de lucha, de resistencia, de innovación.

Los Estudios Culturales describen cómo las vidas cotidianas de las personas se articulan con la cultura y a través de ella. Indagan de qué modo ciertas estructuras y fuerzas que organizan su vida cotidiana de

manera contradictoria les otorgan y les quitan poder, y cómo su vida se articula con las trayectorias del poder económico, social, cultural y político a través de ellas. (GROSSBERG, 2012, p. 22).

La importancia que el autor da a la relación existente entre las posibilidades de transformación política con la comprensión crítica de lo que está sucediendo en la realidad que vivimos, sitúa y re-significa mi búsqueda inicial. Poder comprender que el trabajo crítico no debería enfatizar de modo tan negativo el presente como para que no deje ver de modo positivo el futuro. Frente a mi necesidad de intentar instalar o promover el tema de la sexualidad y el género en la Formación Docente, comprendí que debía articular esta brecha, analizar esta coyuntura para que el presente (que hasta ahora veía tan negativo) pudiera abrirse a un futuro posible y diferente. Esta nueva mirada me estaría aportando entonces, la comprensión acerca de que el comienzo de una lucha política tiene que ver con saber de dónde partimos, qué nos llevó hasta aquí y hacia dónde queremos ir. En mi caso concreto, poder comprender cómo hemos construido en el mundo académico las representaciones y naturalizaciones patriarcales y heteronormativas que inhiben y coartan cualquier posibilidad de incorporación o análisis de esta temática que – por ser tan transversal a todas – permanece ausente o excluida. El cuestionamiento político entonces, no sería dónde queremos estar sino cómo pasar de donde estamos al sitio donde queremos llegar. Tomo del autor dos afirmaciones, que presumo acompañarán este proceso de búsqueda que me propongo hacer:

- Por un lado, el hecho de que los Estudios Culturales son intrínsecamente políticos, ya que estudiar o indagar las coyunturas y efectividad de estos discursos instalados en relación al género, me llevarán inevitablemente a enfrentarme con relaciones de poder. Lo político es ineludible en la medida en que la propuesta pase por deconstruir las historias o relaciones que nos permitan elaborar otras nuevas, que ofrezcan posibilidades transformadoras, o de un futuro que presumo mejor, o al menos más real, más afectivo, más justo con el tratamiento del tema y los sentires de las personas.

- La otra afirmación es que la construcción de conocimiento y el rol que en esto juega la academia es muy importante en cualquier transformación. En este punto Grossberg (2012) advierte acerca del vínculo entre la devoción por la interpretación “objetiva”, el análisis y comprensión rigurosos, la investigación y la producción. Para el autor, esto tiene sentido si nos permite la descripción de la realidad profundamente injusta en que vivimos y la construcción de lo que él llama “mejores historias”. Esto implicaría un compromiso de la intelectualidad pública en cuanto a la actuación y reparto del conocimiento como un acto político, con una forma de trabajo político e institucional concreto, que prevea múltiples formas de articulación entre la labor académica, los ámbitos de lucha política y la ciudadanía. Es decir, si consideramos que la relación entre la construcción de conocimiento (investigación) y la política es en sí misma contextual, habrá que encontrar modos de producción de conocimiento, que sean efectivos para dar respuesta a problemáticas reales y contemporáneas. Para el autor, la responsabilidad política de un/a intelectual se define mediante el esfuerzo por desnaturalizar el presente y abrir paso al futuro.

En relación a esta última afirmación de Grossberg respecto al compromiso con la realidad misma del cambio, me resulta afín la convicción de Judith Butler (2010) cuando analiza la importancia de su propio activismo y cómo esta experiencia enriqueció sus posibilidades de comprensión crítica y de producción académica. En la edición de *El género en disputa* (2013) la autora hace una re-lectura de su obra y es explícita en que no hubiera podido escribir ese texto sin las influencias, que en su vida tuvieron los movimientos feministas y lésbicos de los que formó parte activa durante más de diez años. Cuestiona asimismo, la gramática y estilo que prescribe el mundo académico y desmitifica la “neutralidad” con que éste pretende investirse ya que – a su entender – la “claridad” que muchas veces ostenta es un recurso más para imponer el pensamiento hegemónico.

Se cuestiona qué se esconde detrás de esa claridad, y promueve la duda, la crítica y la pregunta como nuevas puertas de escritura de la realidad. Para Butler, la mirada política tiene alta relevancia, ya que hablar de género implica necesariamente abordar relaciones de poder. Las normativas encarnadas por lxs sujetxs pueden reproducirse dejando intactas las normas hegemónicas, pero también existe – en contrapartida – la posibilidad de que las actuaciones cuestionen, subviertan y transformen. Es esta tensión e inestabilidad de lo normativo lo que da, a su entender, la posibilidad política de cambio, a través de un movimiento que permite desestabilizar las instituciones que producen esas normas.

En relación a la circulación de producciones académicas y el desprestigio que a mi modo de ver sufren las vinculadas al género, Sylvia Molloy (2004) brinda un aporte muy significativo. La autora considera que el género – en tanto categoría de análisis – no es considerado como legítimo ni es respetado por la crítica latinoamericana, sino que es postergado y subordinado a otras construcciones teóricas, que se consideran más urgentes o importantes. A pesar de que existen eventos académicos, que dan cabida a trabajos de la temática, ella cree que persiste una enorme resistencia de ciertos sectores de la crítica a reconocer al género como categoría de análisis teórico. Molloy advierte además, acerca del riesgo de caer en la construcción de un contra-relato que se auto abastezca y ofrezca –junto a categorías como la de raza o etnia – una recuperación histórica de estos textos olvidados o excluidos proponiendo lecturas nuevas y desestabilizantes de perspectivas hegemónicas. La “advertencia” –comparto – no es porque no sea positivo hacer estas prácticas, sino por lo auto aislantes que pueden resultar, y porque, de continuar así, no penetrarían otras esferas de la construcción del conocimiento ni interactuarían con otrxs colegas, que es lo que a inicios de este trabajo he planteado. La alternativa – al entender de Molloy – es trabajar “*a partir* del género más que *en* el género (...) la reflexión en el texto cultural latinoamericano que permita leer de otra manera, de diversas maneras.” (MOLLOY, 2004, p. 818).

Para la autora, esto nos permitiría reconocer lo que Foucault llama “nudos de resistencia” capaces de abrir lo que Nelly Richard (citada por Molloy) denomina “fisuras culturales”. Me resulta desafiante y alentadora

su propuesta de intentar transformar la resistencia antes planteada en intervenciones reflexivas textuales, que articulen el pensamiento desde el género con **otros** discursos disciplinares como cruces, relaciones y problemáticas que tejan nuevas tramas. En el caso de nuestra Facultad de Ciencias Humanas podríamos pensarlo con los discursos disciplinares de las Lenguas Extranjeras, de la Historia, de la Geografía, de la Formación Docente.

Otra autora que me resulta relevante para tener en cuenta a lo largo del proceso de comprensión o análisis de las posibles respuestas a la pregunta que me he formulado, es Kosofsky Sedgwick con su siempre vigente *Epistemología del Closet* (1998). En esta dificultad que he advertido respecto a comprender la resistencia al tratamiento de cuestiones de género por parte de muchxs de mis colegas de la Facultad, sin dudas, un aspecto a tener en cuenta será la categórica afirmación de esta autora cuando enuncia: “Muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo XX están estructurados – de hecho, fracturados – por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad.” (KOSOFSKY SEDGWICK, 1998, p. 10).

Para la autora, a partir de allí puede verse cómo la comprensión de casi todos los aspectos de la cultura occidental moderna han sido formulados de modos incompletos y sesgados. La definición homo/heterosexual tiene para ella importancia fundamental para toda la organización social e identidad del mundo occidental, estructurado sobre categorías teóricas binarias<sup>2</sup> que dan forma y sentido a la cultura toda y parecen estar “marcados de forma imborrable” (KOSOFSKY SEDGWICK, 1998, p. 22) no sólo en el sentido común sino también en los conocimientos académicos construidos, y que por tanto, sería imprescindible interpelar.

En relación a estas construcciones, no puedo dejar de mencionar los aportes de Gayatri Spivak, quien aborda los vínculos entre cultura, poder y economía desde una postura feminista y poscolonial interpelando las aun vigentes situaciones de privilegio e inequidad de género. En ¿Puede

---

<sup>2</sup> Secreto/revelación, conocimiento/ignorancia, privado/público, masculino/femenino, mayoría/minoría, inocencia/iniciación, natural/artificial, nuevo/viejo, disciplina/terrorismo, canónico/no canónico, plenitud/decadencia, urbano/provinciano, nacional/extranjero, salud/enfermedad, etc.

el subalterno hablar? (2011) expresa la imposibilidad de lxs excluidos para hablar en cualquier sentido que exprese autoridad o modificación de las relaciones de poder, lo cual lxs coloca en subalternidad, concluyendo que, si es que pueden hacerlo, es sólo porque han abandonado ese lugar. La autora es crítica, en el punto que compete a este trabajo respecto a cómo se perciben – en el mundo académico – las situaciones de subalternidad. Para ella muchxs intelectuales caen en una importante contradicción cuando, valorizan la experiencia “concreta” de lxs oprimidxs, pero sin advertir que lo están haciendo desde “su” propia experiencia concreta. Es decir, proclaman valorizar la experiencia subalterna pero son acríticos de su rol como intelectuales y del lugar en que se encuentran (SPIVAK, 2011, p. 16). En el plano concreto de lo educativo, Andreotti (2007) analiza cómo Spivak invita a interpelar los propios contextos, comprender los lugares de privilegio en que nos ubicamos y llama a “desaprender” estos lugares para establecer relaciones éticas y poder “aprender a aprender” desde abajo.

## REFLEXIONES FINALES

Tal vez las contribuciones mayores no estén en las respuestas precisas y acabadas sino en la construcción de aporías, contradicciones, fisuras que permitan abrir nuevos debates sobre temas que –por estar tan presentes y ser tan transversales a nuestras vidas – permanecen inalterables e invisibles. Si al mundo académico local, nuestro, latinoamericano tanto le cuesta interpelar esta “violencia epistémica e imperialista” de la que nos advierte Spivak, quizá la **deconstrucción** sea lo que nos permita encontrar algunos intersticios, ya que al decir de la autora:

La deconstrucción no dice que no haya tema, que no haya verdad, que no haya historia. Ésta simplemente cuestiona los privilegios de identidad que hacen que alguien crea tener esa verdad. No es la exposición al error. Es estar constantemente buscando cómo esas verdades son producidas. (...). Deconstrucción, si se quisiera una formula, es, entre otras cosas, una persistente crítica de lo que uno no puede no querer. (SPIVAK, 1994, p. 278 citada por ANDREOTTI, 2007, p. 74).

Más específicamente, o más cercano aun, cuando Szurmuk y McKee Irwin. (2009) abordan “Deconstrucción y América Latina: destino de un relato compartido” realizan un recorrido del proceso que la deconstrucción ha tenido en nuestra América vinculando lo literario con lo epistemológico y advierten acerca del modo en que, en el presente, el proceso de-significatorio, es más una búsqueda de aperturas conceptuales que una cuestión de afirmaciones binarias, antitéticas o dialécticas, dando lugar a rupturas epistemológicas, o en otras palabras, a:

...modelos de construcciones verbales sostenidas no tanto por un estilo, coherencia, voluntad estética o exuberancia expresiva, sino por instancias de quebramiento, aporías internas o la noción menos precisa pero más generalizada de que la sociedad y la cultura son acervos de discursos “socialmente contruidos”. (SZURMUK; IRWIN, 2009, p. 76).

El tipo de cuestionamiento que proponen los Estudios Culturales me ha hecho aportes en varios sentidos: por un lado, ha contribuido a fortalecer mis convicciones en relación a las posibilidades y responsabilidades políticas de quienes investigamos y ejercemos nuestras profesiones en la universidad pública, es decir, me ha ayudado a visualizar lo imperioso de politizar la teoría y teorizar la política. Por otro lado, me ha permitido modificar – o al menos interpelar – algunos modos y prácticas en la construcción de conocimiento y escritura de discursos. Sin embargo, –lo que más rescato y me interesa compartir de esta mirada – es que me ha abierto nuevos interrogantes, y con ellos, nuevas posibilidades como para no abandonar la esperanza de lo que Butler en Marcos de Guerra (2010) enuncia como “formas dialógicas de la ontología social”. Me ha habilitado para colocar la expectativa en un nuevo sitio, que consiste en no abandonar la búsqueda, sino en ir hilvanando respuestas, que surjan en el transcurso de las construcciones que – en ese diálogo con otrxs – vayamos transitando. Este devenir deconstructivo dará lugar, sin dudas, a modificaciones colaborativas comunes.

## REFERENCIA

- AHMED, S. Aguafiestas: el feminismo y la historia de la felicidad. Traducción de Killing Joy: Feminism and the History of Happiness. *Signs*, Chicago, v. 35, p. 3, 2010.
- ANDREOTTI, V. *An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education*. Canterbury: University of Canterbury: CSS/GJ, 2007.
- BUTLER, J. *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- \_\_\_\_\_. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós, 2013.
- GROSSBERG, L. *Estudios Culturales en tiempo futuro: cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- KOSOFKY SEDGWICK, E. *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad, 1998.
- MOLLOY, S. La cuestión del género: propuestas olvidadas y desafíos críticos. *Revista de Crítica Cultural*, n. 21, 2004.
- SZURMUK, M.; IRWIN, R. M. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI, 2009.
- SPIVAK, G. ¿Puede el subalterno hablar? Buenos Aires: El cuenco de plata, 2011.

# EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS

*Julio Cesar Torres*

*Ana Maria Klein*

*Beatriz Melo Souza de Jesus*

## INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) entende como direito de todo ser humano o desenvolvimento integral de suas potencialidades, objetivo que pode ser atingido pela educação. Compreende-se por todos a amplitude e a complexidade que caracterizam a espécie humana, portanto, a consideração, o respeito e a valorização da diversidade de modos de ser, pensar, viver, existir devem ser os pressupostos éticos centrais das práticas educativas. Partindo dessa premissa, o texto propõe uma reflexão sobre a educação como direito de todos e a garantia de uma educação inclusiva.

Nesse contexto, igualdade, diferença e diversidades são temas essenciais que devem ser discutidos pela comunidade escolar visando a projetos e a ações inclusivas a fim de se superarem desigualdades e exclusões. No desenvolvimento deste trabalho, será focada a educação de surdos no Brasil recente. A discussão proposta pelos autores parte da Educação em Direitos Humanos e do direito de todos à educação.

## **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E ESCOLA**

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um compromisso internacional datado do século XX, desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi proclamada pela ONU, e afirmou, em seu preâmbulo, a importância da educação para os Direitos Humanos. Essa importância foi reiterada em Viena, no ano de 1993, durante a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos. Nessa ocasião, criou-se internacionalmente a responsabilidade estatal em relação à educação formal, e das instituições sociais em relação à educação não formal, cabendo a cada país o desenvolvimento de ações nessa direção.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) aponta a educação e o ensino como caminhos para promoção dos direitos humanos:

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a presente “Declaração Universal dos Direitos do Homem” como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que 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, por 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 (ONU, 1948, não paginado).

Ao mesmo tempo, a educação é um direito humano, destacado no artigo 26 da mesma Declaração:

Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, não paginado).

Assim compreendida, a relação entre educação e Direitos Humanos não deixa dúvidas sobre o entendimento de que a educação é um direito de todos os seres humanos, e condição para que seus direitos sejam promovidos.

Quando nos referimos à educação de todos os seres humanos, temos que considerar que o ambiente escolar, compreendido como o espaço físico e, ainda, como o espaço para múltiplas relações entre os sujeitos e, destes, com o conhecimento, reúne diariamente meninas e meninos, jovens e adultos com diferentes culturas, valores, conhecimentos, interesses, desejos. Diferentes etnias, religiões, meios de comunicação e expressão, orientações sexuais, grupos etários, necessidades educacionais. Diversidades de modos de ser, pensar, viver, existir. Todos e todas compartilhando um mesmo espaço social. Temos, por regra, uma instituição social caracterizada pela inclusão e, consequentemente, pela diversidade que tal atuação implica.

No entanto, a inclusão social de fato, ou seja, a efetivação do direito de todos à educação em sua plenitude (desenvolvimento das potencialidades humanas, preparo para o trabalho e formação cidadã) ainda é um desafio para nossas escolas e docentes. O modelo escolar que vigorou até a primeira metade do século XX baseava-se na exclusão quando poucos conseguiam o privilégio de concluir seus estudos ou, até mesmo, a garantia do ingresso no processo de escolarização formal não estava assegurada para extratos sociais da população menos favorecidos. Ademais, a escassez

de vagas resultava num modelo de escola centrado no ensino, onde só os mais “inteligentes” tinham oportunidade de estudar, ou seja, aqueles que obtinham boas notas e que se adaptavam à instituição, correspondendo às suas exigências. Institucionalmente, essa “seleção” levou à formação de um corpo discente homogêneo, com rendimentos escolares semelhantes e expectativas convergentes. Socialmente, essa elitização resultou na distinção dos indivíduos pelo seu nível de escolarização, garantindo aos mais graduados um futuro promissor (ESTEVEZ, 2004).

A busca pela homogeneidade, no passado recente, pode ser analisada a partir de uma concepção democrática que preconizava dar o mesmo a todos, o que, na escola, se traduziu nos mesmos conteúdos e métodos de ensino a todos estudantes, entendendo-se que todos pertenciam a um universo cultural comum: a Pátria (CASASSUS, 2007).

Essa homogeneidade manifestou-se e continua a se manifestar também na forma de se conceber os sujeitos que aprendem. A escola e as concepções educacionais predominantes em seu interior concebem alunos e alunas como uma categoria única, a dos alunos. Essa categoria genérica homogeneiza todos e ignora diferenças etárias, culturais, étnicas, biológicas, sociais, econômicas, de orientação de gênero, de vivências, de expectativas, de projetos de vida e, no caso dos alunos com surdez, não se reconhecem as diferenças de uma comunidade linguística que possui o direito expresso em lei de uso da língua de sinais como meio natural de expressão e de comunicação desses sujeitos.

Nessa perspectiva, não se respeita o direito do aluno surdo à instrução escolar por meio de sua língua, no caso brasileiro, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Sendo todos alunos, a escola trabalha de uma única maneira, com um mesmo currículo, ensinando a todos da mesma forma, avaliando da mesma maneira. Com isso, o processo ensino-aprendizagem obedece a um único ritmo, desconsiderando, além de todas as diversidades mencionadas, que os indivíduos não aprendem de uma única maneira. Dayrell (1996) entende que essa ação homogeneizadora da escola reduz os sujeitos a alunos, apreendidos, sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem, e não o processo.

Recentemente, passou-se a valorizar a diversidade que traz como princípio dar a cada um o que está de acordo com as suas características (CASASSUS, 2007, p. 48).

A universalização do ensino conduz à necessidade de considerarmos a diversidade na escola. A educação escolar concebida como direito, superando seu caráter elitista e igualando todos os cidadãos em relação às suas oportunidades, traz novos contingentes discentes para dentro das salas de aula. Com isso, o acesso à escola traz consigo a necessidade de os discentes conviverem não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, mas também com a diversidade social que caracteriza seus agentes: estudantes, professores e professoras, funcionários; enfim, de todos aqueles que participam do cotidiano escolar. A escola, sob esse ponto de vista, pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social e linguística (no caso, relação surdos e ouvintes), um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a promoção dos direitos humanos pode ser vivenciada por meio das relações cotidianas, num ambiente forjado em valores como tolerância, igualdade de oportunidades e equidade.

No entanto, não basta a reunião dessa diversidade em um mesmo espaço para que haja reconhecimento do outro, confronto, respeito, diálogo; essas atitudes carecem de uma organização escolar e de ações educativas comprometidas com tais finalidades, ou seja, seu potencial formativo para a educação em direitos humanos só se viabiliza mediante a intencionalidade institucional e docente. Há que se construir um ambiente favorável a tais intenções, e práticas pedagógicas convergentes com as mesmas.

A não consideração da diversidade discente e das diferenças entre os estudantes leva à desigualdade nas oportunidades educacionais. E, assim, a diferença, que é uma das características mais marcantes entre os seres humanos, torna-se desigualdade.

Da mesma forma, a valoração negativa das diferenças leva ao preconceito. Quando classificamos os estudantes (por exemplo, como “deficientes”, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, homossexuais

etc.), e atribuímos um juízo de valor a essa classificação, julgando que uns são melhores ou mais capazes que outros, estamos discriminando. Juízos de superioridade e de inferioridade levam ao preconceito.

Nesse contexto, marcado pela diversidade de sujeitos e de modos de existir, o grande desafio que enfrentamos é construir um ambiente escolar que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se pautem pelo respeito e pela solidariedade.

A necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade decorre também de relações que transcendem a dimensão local. Delors et al. (1999) refere-se à exigência de uma solidariedade em escala mundial, mediante a qual todos possam ultrapassar a tendência de se fecharem sobre si mesmos e se abrirem à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. Trata-se de uma tarefa da educação e, em especial, da escola em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre os indivíduos e grupos humanos, favorecendo a interação social.

Entendendo que a educação (seja ela formal, não formal e informal) é condição para o desenvolvimento humano e para a inserção social do indivíduo, reconhecendo que todos têm direito à educação, entendendo, ainda, que os direitos humanos só se realizam por meio da educação, devemos dedicar especial atenção às particularidades e necessidades educacionais dos estudantes. Elegemos a educação de surdos no Brasil recente para o debate no âmbito deste trabalho.

## **A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857, quando, sob o convite de D. Pedro II, e auxiliado por uma Comissão Inspectora comandada pelo Marquês de Abrantes, o professor surdo Hernest Huet veio da França para ao Brasil, e fundou a primeira escola de surdos no país, o então *Imperial Instituto de Surdos-Mudos*, no Rio de Janeiro. Tal convite se deu pelo fato de que, em 1855, Huet apresentou ao imperador um relatório

em que revelava sua intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil (LACERDA, 1999).

As disciplinas ministradas, de acordo com o currículo oficial do Instituto, eram Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil, entre outras, associadas à Linguagem Articulada, à Leitura Sobre os Lábios e à Doutrina Cristã. No tocante à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só era ensinada aos que tinham aptidão e poderiam vir a desenvolver a Linguagem Oral.

No Instituto, os alunos eram ensinados e utilizavam a Língua de Sinais. De acordo com Strobel (2008, p. 90):

Foi no Instituto que os iniciadores da educação de surdos de diversos estados buscaram a formação na área, e também lá que os ex-alunos surdos difundiram a mistura da LSF – língua de sinais francesa – com os sinais já usados pelo povo surdo brasileiro, originando a Língua Brasileira de Sinais, também chamada LIBRAS.

Assim, podemos notar a grande importância do Instituto para o reconhecimento da identidade dos surdos, que passaram a ter uma língua comum. Em 1957, o Instituto, cujo nome passou por diversas mudanças ao longo dos anos, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, denominação que perdura até hoje. Atualmente, o INES é o principal centro de referência em educação de surdos no Brasil. Vale ressaltar a substituição de “mudo” para “educação”, visto que, com os estudos mais avançados acerca da surdez, foi constatado que não são todos os surdos que são mudos, assim, o termo “surdo-mudo” é incorreto.

### **SURDEZ E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ABORDAGENS OU FILOSOFIAS EDUCACIONAIS**

Comumente, as abordagens ou filosofias educacionais que discutem a educação de surdos partem de três concepções: o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*.

Em 1880, foi realizado o Congresso de Milão, conferência internacional de educadores de surdos, que instituiu que a melhor maneira de ensinar os surdos era por meio da língua oral; estes, porém, deveriam aprender a falar e a ouvir para serem alfabetizados. Dessa maneira, a língua de sinais passou a ser proibida. A luta dos surdos para que essa realidade fosse revogada perdurou décadas após essa conferência (LACERDA, 1999).

Como consequência direta do Congresso de Milão, o uso das línguas de sinais passou a ser proibido, ficando instituído, e plenamente difundido, que os surdos deveriam ser ensinados por meio do método do *Oralismo*, abordagem que prevalecerá por boa parte do século XX no mundo ocidental, ainda com forte influência tanto na formação quanto na prática dos profissionais que atuam com a surdez, sobretudo da área da saúde, e também dos profissionais da educação que atuam no ambiente escolar.

Essa negação do direito das pessoas surdas de se comunicarem e se expressarem por meio da sua língua natural traz consequências irreparáveis para o pleno desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, para a aprendizagem escolar. A negação do direito à escolarização dos surdos por meio da língua de sinais, historicamente marcada pela defesa intransigente do *Oralismo*, impõe a necessidade de denúncia da não garantia dos direitos humanos a essa parcela da população que se caracteriza por uma diferença linguística que deve ser valorizada e respeitada, impondo-se à cultura surda a linguagem e a hegemonia dos modos de ser e viver do mundo dos ouvintes.

A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (Vigotski, 2001). A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais. É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nestas pessoas. Assim, os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos

(Góes, 1996). Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer conseqüências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. (LACERDA, 2006, p. 165).

Porém, isso não fez com que os surdos deixassem de se comunicar por meio dos sinais em contextos extraescolares, ao contrário, as comunidades surdas no Brasil utilizavam a LIBRAS intensamente, o que fez com que esta se desenvolvesse significativamente. Ao longo de vários anos, os surdos e as instituições de apoio que se formaram lutavam para conseguirem o direito de utilização de sua língua.

Na década de 1960, William Stokoe, professor e chefe do departamento de inglês da Universidade de Gallaudet, publicou um artigo em que comprovava que a língua de sinais (ASL) era constituída das mesmas estruturas das línguas orais. A partir disso, surgiram diversas pesquisas na área da surdez, mudando-se, assim, a percepção que se tinha da língua de sinais e da educação de surdos (LACERDA, 1999; LIMA-SALLES, 2007; LACERDA; SANTOS, 2013).

Na década de 1970, chegou ao Brasil o método da *Comunicação Total*, após ser visto sendo utilizado por uma professora da Universidade Gallaudet. Já na década de 1980, começaram, no Brasil, as primeiras discussões acerca do *Bilinguismo*, a partir das pesquisas da Professora linguista Lucinda Ferreira Brito, conforme Brito (1995). Vale ressaltar, também, as pesquisas de Quadros e Karnopp (2004; 2005).

Ao largo do tempo, os surdos no Brasil recente alcançaram reconhecimento e algumas conquistas, como a de que seus professores necessitam de uma formação diferenciada, que os surdos têm direito à educação como todos os cidadãos, e assim ficou instituído que os surdos devem frequentar a escola regular, sob os princípios e as diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Também, foi instituído o tradutor-intérprete em sala de aula, respeitando-se, assim, a linguagem e a cultura surda.

Talvez, porém, a maior conquista dos surdos brasileiros tenha sido a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, além de estabelecer a adequação do sistema educacional às particularidades do aluno surdo, impondo-se, desse modo, a necessidade de uma formação inicial e continuada diferenciada de todos os envolvidos no contexto escolar.

### **O DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR PAUTADA NOS PRINCÍPIOS DO BILINGUISMO E NA ABORDAGEM SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ**

Antes de nos atermos à discussão com maior rigor sobre as abordagens pedagógicas na educação de surdos, apresentamos uma breve concepção de língua e de cultura sob um ponto de vista linguístico. De acordo com Eagleton (2005), cultura é um conjunto de valores, costumes, crenças e práticas de um grupo específico. Tal modo de vida, segundo Coelho e Mesquita (2013, p. 25):

[...] é regido pela língua, e se compreendermos que, ao longo da vida, o indivíduo passa por constantes processos de identificação e desidentificação com aquilo que o interpela, então, perceberemos que língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação.

Sendo assim, fica evidente que a cultura de um povo ou grupo é intrinsecamente relacionada com a sua língua, sendo impossível dissociar uma da outra. Desse modo, sem língua, o indivíduo não consegue reconhecer sua própria identidade. Bakhtin (2006, p. 110) afirma que “os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”, ou seja, é por meio do uso da língua materna que o indivíduo é capaz de conhecer a si mesmo, opinar e influenciar o mundo que o cerca. É importante ressaltar que estudos já comprovam que a língua materna dos surdos é a língua de sinais, desse modo, sua identidade deve ser formada por meio dela.

Voltando-nos, novamente, para as abordagens pedagógicas anteriormente citadas, nos atentamos um pouco sobre em que consiste cada uma delas e discutimos qual seria a abordagem sugerida na educação de surdos, numa perspectiva da educação como um direito de todos. Para tanto, nesta discussão, nos apoiamos, sobretudo nos estudos e escritos de Lacerda e Santos (2013), Lima-Salles (2007), Quadros e Karnopp (2004; 2005), Skliar (1997; 1999), Santana (2007) e Gesser (2009).

Iniciando pelo *Oralismo*, podemos dizer que tal abordagem ou filosofia consiste em um estímulo auditivo e um treinamento da fala, em que se proíbe completamente o uso de sinais e de gestos, cujo objetivo é integrar o surdo na comunidade ouvinte. Dessa maneira, a educação da pessoa surda se daria em Língua Portuguesa falada e escrita. É importante ressaltar que, nessa filosofia, a surdez é vista como uma deficiência, e o que se propõe é a minimização desta.

A educação de uma pessoa surda pela abordagem oral requer um esforço muito grande por parte do aluno, dos professores, da família e da escola. De um ponto de vista linguístico, podemos dizer que tal método consiste na negação da língua materna (L1) dos sujeitos surdos, e na imposição de uma educação por meio do que, para eles, seria uma segunda língua (L2).

Já na *Comunicação Total*, há uma preocupação com a comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Assim como no *Oralismo*, acredita-se que o surdo deve aprender a língua oral, mas não se proíbe o uso de sinais, e se consideram aspectos emocionais, sociais e cognitivos. A *Comunicação Total* defende a utilização de qualquer recurso facilitador da comunicação, assim, o aluno surdo é exposto ao alfabeto manual, à língua de sinais, à amplificação sonora, ao português sinalizado, a gestos, entre outros. Porém, todos esses meios de comunicação estão submetidos à gramática da língua oral.

Diferentemente do *Oralismo*, a *Comunicação Total* vê o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca que compromete suas relações sociais. Cabe-nos destacar, contudo, que tal abordagem não

produziu os resultados esperados no que diz respeito ao processo de escolarização dos surdos.

Atentamo-nos, a partir de agora, à abordagem ou filosofia de ensino denominada *Bilinguismo*, a qual sugerimos para a efetiva inclusão escolar das pessoas surdas. A principal diferença dessa abordagem para as demais é que há um reconhecimento das comunidades e das culturas surdas, além de considerar as línguas de sinais como línguas naturais, já que essas são as línguas maternas dos sujeitos surdos.

O *Bilinguismo* parte do princípio de que o surdo deve adquirir a língua de sinais o mais breve possível, com a comunidade surda, a fim de compreender conceitos e adquirir conhecimento de mundo, necessários a sua formação. Tal aprendizagem se dá por meio da convivência com outros surdos, de diálogos e do reconhecimento de sua comunidade. Dessa maneira, a partir do momento em que o surdo vai para a escola, a Língua Portuguesa passa a ser ensinada como segunda língua (L2), na modalidade escrita, e, quando possível, na modalidade oral.

Dessa maneira, a criança surda que ingressa na escola possui uma maior facilidade no aprendizado de conceitos relativos à L2, tendo a língua de sinais como base para tal aprendizado. Festa e Oliveira (2012, p. 4) afirmam que:

O Bilinguismo na área da surdez propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais por ser sua língua natural e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e o Português).

Assim, o sujeito surdo será fluente nas duas línguas, tornando-se bilíngue. Estudos da área de educação de surdos apontam que essa abordagem é a mais adequada, já que considera a língua natural dos surdos e, a partir disso, parte para o ensino da língua escrita, proporcionando, assim, a criação de um espaço escolar apropriado à aprendizagem. Porém, para que haja um ensino bilíngue efetivo, é necessário que existam profissionais especializados para trabalharem com essa abordagem, como profes-

sores bilíngues, instrutores surdos de LIBRAS, tradutores-intérpretes de LIBRAS. A esse respeito, Lacerda (2006, p. 174) adverte que:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso é premente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas deve estar presente também em níveis mais elevados de ensino, porque se trata de um trabalho com finalidade educacional que pretende alcançar a aprendizagem.

O ensino bilíngue para surdos, em que a Libras é a língua de instrução (L1), e o Português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar.

Assim, fica claro que é necessário muito mais do que apenas conhecimento linguístico para que a educação bilíngue seja eficaz. Lacerda, Albres e Drago (2013) afirmam que é imprescindível que exista um conhecimento acadêmico na área da surdez em conjunto com o conhecimento pedagógico, para que, assim, haja a aplicação de uma educação bilíngue.

Também é importante dizer que é imprescindível a presença de profissionais surdos no processo educativo, visto que é a partir do contato com estes que o aluno surdo vai construindo sua identidade e se sentindo parte de uma comunidade, além de servir como modelo linguístico.

Porém, o que vemos no atual cenário brasileiro são professores e futuros professores que não se sentem preparados para atuar com tais alunos, seja pela falta de informação, seja pela falta de formação especializada.

Esse cenário gera uma sensação de medo e de insegurança no professor que, muitas vezes, teme o fracasso por não saber a maneira adequada de ensinar seu aluno. Vale ressaltar que a grande questão não é encontrar culpados, mas, sim, buscar maneiras de compreender a realidade educacional e pensar em ações para mudar o que for necessário, garantindo-se o direito à educação e à aprendizagem das crianças surdas.

Segundo Nascimento (2010), uma das alternativas para se melhorar o contexto de educação de surdos seria uma maior atenção à formação dos professores que darão aula para as séries iniciais, que, muitas vezes, saem dos cursos sem ter o preparo mínimo para trabalhar com alunos com deficiência. O que ocorre no âmbito da formação de professores que irão trabalhar com educação especial é apenas uma busca de alternativas para minimizar as diferenças.

Dessa forma, uma das saídas para uma maior eficácia no processo da formação desse profissional seria, ainda de acordo com Nascimento (2010), uma formação em nível de especialização, em que o aluno de licenciatura teria uma forte base teórica que permitiria a compreensão das necessidades educacionais dos surdos, para, desse modo, garantir um processo de ensino-aprendizagem que seja eficaz, tanto para o professor, quanto para o aluno surdo.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A construção de uma sociedade capaz de respeitar e promover os direitos humanos não pode prescindir da educação. No entanto, não é qualquer educação que se presta a tal finalidade. A mera presença de todos na escola não garante a igualdade e, tampouco, a valorização das diferenças. A igualdade de oportunidades pressupõe a consideração das diversidades na escola e a criação de condições para que todos participem, aprendam e vivenciem relações igualitárias. E isso não é diferente na defesa do direito à educação para as pessoas surdas, garantindo-se, para isso, um processo educativo que valorize a língua de sinais e a cultu-

ra surda como princípio da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos pressupostos do bilinguismo e da abordagem socioantropológica da surdez.

Contudo, é importante afirmar que, para que se tenha uma educação bilíngue de qualidade para os surdos, é necessário que haja diversas mudanças no contexto educacional, desde a formação dos professores até as condições de oferta do ensino nas escolas que receberão tais alunos e profissionais. Tais escolas deveriam ser constituídas por funcionários surdos e ouvintes, bilíngues, e capazes de compreender todos os aspectos relativos à cultura surda e suas especificidades.

Não se pode negar que está começando a ocorrer uma maior preocupação com a questão da surdez e da educação de surdos no Brasil contemporâneo, mas ainda estamos caminhando a passos lentos, e, provavelmente, ainda temos um longo caminho a percorrer, desde as pesquisas sobre as línguas de sinais até o interesse de profissionais da educação por essa área de atuação. Por isso, defendemos uma política de inclusão escolar das pessoas surdas pautada nos fundamentos históricos e epistemológicos da Educação em Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 05 de jun. 2015.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber Livro Editora; UNESCO, 2007.
- COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. Língua, Cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ESTEVEES, José. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FESTA, P. S. V.; OLIVEIRA, D. C. Bilinguismo e Surdez: Conhecendo essa Abordagem no Brasil e em outros países. *Ensaios Pedagógicos*: Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET, n.4, 2012. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

LACERDA, C. B. F. Um pouco sobre a história da educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Unicamp, Campinas, v. 46, p. 68-80, 1999.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Unicamp, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

\_\_\_\_\_; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). *Bilinguismo dos Surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cênese, 2007.

NASCIMENTO, M. C. G. A. A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. *Educação on-Line*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=56689>>. Acesso em: 10 de set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Summus, 2007.

SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

# VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS NO ESTADO ESPANHOL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

*María José Chisvert-Tarazona*

## 1

### INTRODUÇÃO

A recomendação do Conselho Europeu de 2012 sobre a validação da aprendizagem não formal e informal define a validação como um processo de confirmação por parte de um organismo autorizado de que uma pessoa adquiriu resultados de aprendizagem diferenciados com uma norma adequada. É uma certificação pública, formal e definida no momento da capacidade de trabalho demonstrada (Cedefop, 2008, 2012; Conselho Europeu de 2012). O reconhecimento de tal capacidade não depende da conclusão prévia de um processo educativo. O procedimento de validação e certificação tem exigido a iniciativa de Sistemas Nacionais

de Qualificação, que estimularia o seu desenvolvimento e asseguraria a sua criação e consolidação.

Nesta linha, o CEDEFOP argumenta que a educação continuada poderia ter benefícios mais amplos na mobilidade laboral na União Europeia (UE), e esta na coesão social (BJØRNÅVOLD, 2002). O sistema de validação e certificação das qualificações profissionais, iniciado em 2009 em Espanha, apresenta-se também, desde o discurso oficial, como uma oportunidade de formação e reconhecimento para os grupos com mais dificuldades.

O objetivo deste capítulo é analisar se este procedimento de validação e certificação das qualificações resposta às necessidades dos grupos vulneráveis para aceder ao emprego e à formação.

Por vezes o termo vulnerabilidade é utilizado levemente. A vulnerabilidade deve ser entendida como construção humana e contextualizada nos diferentes cenários sociais que a envolvem. É importante compreender que não é uma característica natural de nenhum grupo social: a atribuição de um indivíduo à posição de vulnerável é resultado de uma regulação social. Responde às ideias dominantes que a conceptualizam em cada contexto e período histórico. Ideias relacionadas com interesses sociais de enquadramentos organizados, bem como aos sistemas de controlo social que concedem um lugar no mundo. Por isso, é importante estar ciente do exercício necessário de visualização e revisão dos mecanismos de conceptualizam. Uma gestão adequada dos recursos e procedimentos socioeducativos pode se tornar uma oportunidade disponível para todos os cidadãos.

Despertar o sentido humanista, transcender o conceito atual de cidadania, excessivamente ligado à nacionalidade, é um objetivo que deveria ser assumido de forma decisiva. Qualquer pessoa, sem exceção, independentemente da sua pertença étnica, nacional, religiosa ou cultural, estaria ciente da importância de preservar a igualdade de direitos e deveres cívicos e políticos. A autora deste capítulo preocupa-se com o empenho e consciência de cidadania do século XXI na promoção dos valores re-

lacionados com a solidariedade e a justiça social, de defesa dos Direitos Humanos, sobrepondo os direitos do indivíduo às lógicas do mercado.

Este texto visa introduzir um espaço de reflexão em torno da validação e certificação das qualificações profissionais no Estado espanhol. O caminho percorrido até ao momento mostra os grandes benefícios que poderiam representar se se tomar consciência do requisito de uma coesão social desde a definição e desenvolvimento do procedimento.

A leitura deste capítulo irá trazer-nos, em primeiro lugar, ao quadro contextual que serve de substrato ao procedimento de validação e certificação das qualificações profissionais. Contexto esse que parece exigir a flexibilidade do cidadão para enfrentar as mudanças sociais, tecnológicas e produtivas. Na terceira seção é introduzida a relevância da aprendizagem ao longo da vida na União Europeia, destacando o grande interesse despertado pelo processo de validação e certificação de competências como um instrumento capaz de tornar visível um 'know-how' complexo já adquirido através da experiência laboral. A quarta seção descreve antecedentes de aproximação à compreensão da incorporação do processo no Estado espanhol. A seção seguinte destaca o foco educativo, centrado nos resultados da aprendizagem, que sustenta este sistema. A sexta seção descreve o procedimento e destaca algumas das dificuldades com os quais os grupos em risco de vulnerabilidade se podem enfrentar. Por fim, inclui-se uma seção de conclusões.

## 2

### O CAMINHO PARA A FLEXIBILIDADE

Sistemas, modelos e estruturas sociais e políticas perdem legitimidade ou não duram o suficiente para consolidar. O relativismo é instalado na sociedade, questionando as certezas que num passado recente tinham alimentado a imaginação das sociedades ocidentais. A incerteza e complexidade levam-nos a uma modernidade líquida (BAUMAN, 1999; BECK, 2006), contexto em que se continua a procurar novas formas de reforçar a

equidade social e manutenção de direitos humanos. As principais mudanças ocorridas no mercado de trabalho europeu (o aumento do desemprego, a segmentação, a dualidade de trabalho, a precariedade) têm vindo a mudar a composição estrutural da produção e do emprego (BILBAO, 2014). A incerteza também alimentada pela falta de equilíbrio da UE em termos de crescimento, o que ameaça a coesão ao questionar o financiamento de redes de segurança social (VIÑALS, 2005). Com o objetivo de atenuar esta situação, a UE desenvolve ações para promover a empregabilidade na ausência de emprego.

Circunscrevendo à situação espanhola, as políticas de austeridade têm conduzido a uma nova estrutura da realidade de trabalho que, instalada num processo de redução de garantias laborais, revê a interação entre a pessoa que trabalha e os ambientes de trabalho (ÁLVAREZ; LÓPEZ, 2012). A elevada percentagem de desemprego passou o peso da flexibilidade sobre aqueles que desenvolvem a força de trabalho; uma flexibilidade entendida como cultura laboral que destrói qualquer previsão de futuro, elimina o sentido de carreira profissional e de experiência acumulada. Neste contexto, os grupos vulneráveis estão a sofrer dificuldade de acesso ao trabalho mais precário, e em muitos casos, a partir da economia paralela, isenta de garantias. Este contexto, que tem vindo a deteriorar-se na última década, está a assumir uma ruptura das carreiras profissionais e um aumento da precarização do emprego assalariado. A multiplicação das transições e a aprendizagem ao longo da vida validam, a partir de ambientes políticos e académicos, a certificação como um facilitador de transições socio-laborais.

A crescente complexidade dos conhecimentos e da tecnologia aplicados à produção exige perfis profissionais mais qualificados (BILBAO, 2014). Esta tendência favorece o aumento da desigualdade, uma vez que a própria globalização aumenta as oportunidades de trabalho mais qualificado e as reduz para os trabalhadores e trabalhadoras pouco qualificados/as (STEINBERG, 2013). Esta circunstância agrava-se em Espanha comparando a população empregada e os níveis de qualificação. Enquanto na Europa são as pessoas com níveis intermediários de qualificação que têm taxas de ocupação mais elevadas, em Espanha, segundo os dados do

Eurostat do terceiro trimestre de 2014, a população entre 15 e 64 anos com um baixo nível de qualificação atinge o valor de 44%, contra os 27% de média na UE-28 (EUROSTAT, 2014). Podemos interpretar que 44% da população espanhola não é qualificada? Seria um erro pensar que o único lugar de ensino e aprendizagem é o sistema educacional. A validação e certificação das qualificações profissionais no contexto espanhol, como noutros contextos europeus, comprova como pessoas sem qualificação certificada desenvolvem no seu local de trabalho um ‘know-how’ complexo.

### 3

#### **A UNIÃO EUROPEIA: OS PRINCÍPIOS COMUNS NOS PROCESSOS DE VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO**

Na ‘Copenhagen Declaration’ (2002) impeliu-se pela primeira vez a desenvolver princípios comuns para a validação da aprendizagem não formal e informal. O objetivo era garantir a comparabilidade entre as abordagens adotadas pelos diferentes países. Neste sentido, surgem iniciativas como os Princípios Europeus análogos para a identificação e o reconhecimento da educação não-formal e informal (CONSEJO EUROPEO, 2004), as Directrizes Europeias para a validação destas aprendizagens (CEDEFOP, 2010), ou o inventário europeu sobre a validação destas aprendizagens, em que são recolhidas políticas e questões metodológicas dos Estados-Membros da UE (COLARDYN; BJORNAVOLD, 2005). As recentes recomendações do Conselho Europeu (CONSEJO EUROPEO, 2012) promovem uma maior cooperação e coesão social, apoiando as políticas e práticas nacionais na área da validação da aprendizagem não formal e informal.

Os inventários europeus a que alude o parágrafo anterior resultaram numa publicação de Bjørnåvold (2002) que recolheu os avanços e tendências europeias sobre a identificação, avaliação e reconhecimento de competências não formais. O documento, conhecido como AGORA V, pretendia valorizar a aprendizagem não-formal, pelas competências,

não reconhecido pelos sistemas de educação e formações convencionais, e conferir o progresso no estabelecimento de laços entre a educação formal e não-formal. As primeiras informações foram fornecidas em 2004 e 2005 em trinta países europeus. Referências atuais são o inventário de 2010 (HAWLEY; SOUTO-OTERO; DUCHEMIN, 2011) e o inventário de 2014 (EUROPEAN COMMISSION; CEDEFOP; ICF INTERNATIONAL, 2014).

A disposição dos resultados de aprendizagem com base em níveis de qualificação fornece uma referência para a validação e implementação de sistemas nacionais de qualificação. Para além do desenvolvimento correspondente às idiossincrasias de cada país, a transparência na convergência comunitária tem como pré-requisito a tomada de decisões públicas relativas à correspondência das qualificações nacionais ou sectoriais com o ‘European Qualifications Framework’ (EQF), em todos os níveis, sejam universitários ou formação profissional. O grau de inteligibilidade das qualificações, a sua transparência, permitirá a identificação e comparação (a nível sectorial, regional, nacional e internacional) do seu valor no mercado de trabalho e na formação.

Atualmente, está em vigor o programa Educação e Formação 2020, aprovado pelo Conselho Europeu (CONSEJO EUROPEO, 2009). O enquadramento estratégico dos progressos realizados no programa de trabalho anterior “Educação e Formação 2010” (ET 2010), visa responder aos objetivos pendentes para criar uma Europa baseada no conhecimento e fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos os cidadãos.

O Comité das Regiões (UNIÓN EUROPEA, 2015) considera que as medidas propostas não podem ser realizadas suficientemente pelos Estados e determinam que as decisões devem ser tomadas no seio da UE. Este parecer anuncia recomendações políticas para a criação de uma estratégia pan-europeia que iria limitar a tomada de decisão dos Estados, das regiões e das autoridades locais. As recomendações se tornariam em orientações e possíveis cenários de implantação, a fim de estabelecer quadros legais e normas mínimas comuns para o reconhecimento do ensino e da aprendizagem não formais e informais. Assim, o EQF pretende

ser o mecanismo de conversão que dote legibilidade às qualificações dos sistemas europeus comparando sistemas de qualificações, estruturas de sistemas nacionais e os seus níveis, e incorporando orientações e regulamentos obrigatórios.

## 4

### OS ANTECEDENTES DO SISTEMA DE VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO NO ESTADO ESPANHOL

Neste enquadramento europeu, o processo seguido em Espanha para a validação e certificação da aprendizagem não formal e informal, é marcado pelo desenvolvimento tardio da formação profissional no sistema não-formal.

Com a “Lei Básica de Emprego” de 1980 inicia-se um programa anual gratuito de formação profissional destinada a pessoas desempregadas e empregadas (ESPAÑA, 1980). Em 1984, ao abrigo de uma política de consenso iniciante, é assinado o Acordo Económico e Social (AES) entre o governo e os parceiros sociais. O AES, conforme análise realizada pelo Instituto Nacional de Qualificações (INCUAL, 2003), apontava que uma das causas do fraco estado do mercado de trabalho e de emprego em Espanha foi devido ao afastamento da formação profissional às necessidades de mão-de-obra. Para resolver este problema promoveu-se: (1) a expansão da pesquisa do mercado de trabalho; (2) a incorporação dos parceiros sociais, empregadores e sindicatos, aos objetivos e ações de formação profissional; (3) a integração da formação profissional, com os programas de emprego; e (4) a criação de um Conselho Geral de Formação Profissional, como um órgão de participação institucional e assessoria ao governo sobre a matéria.

Em 1985 nasce, propiciado pelas AES, o Plano Nacional de Formação e Integração Profissional (FIP). Este plano, desenvolvido pelo despacho de 31 de julho de 1985 visa ligar estreitamente as ações de formação profissional com as medidas de promoção de emprego. O passo seguinte

foi o Primeiro Acordo Nacional de Formação Contínua assinado em 1992 entre os parceiros sociais e o governo. Neste estipulou-se a criação de dois subsistemas: a formação profissional, destinado a pessoas desempregadas e regulamentada através dos planos FIP, e a formação contínua, destinado a pessoas que trabalham através dos sucessivos Acordos Nacionais de Formação Contínua (ESPAÑA, Real Decreto 631/1993). Este Decreto já previa o desenvolvimento de planos de formação e regulamentava os conhecimentos mínimos para a Obtenção de Certificados profissionais. Certificados esses desenvolvidos a partir dos sistemas não-formais que teriam caráter oficial e validade no país, apesar de surgirem com o fim de melhorar a transparência do mercado de trabalho e facilitar a mobilidade dos trabalhadores/as na Europa. A partir de 1995 sucedem-se os Decretos Reais que definem o perfil profissional e a formação correspondente a atividades profissionais dos três primeiros níveis de qualificação. Mas o processo de certificação não se concretizou plenamente.

A Lei 5/2002 das Qualificações e da Formação Profissional (ESPAÑA, 2002) estabelece os três subsistemas: a formação profissional regulamentada, profissional e contínua. De modo a assegurar a transparência das qualificações, em Real Decreto 1128/2003 (ESPAÑA, 2003) é criado o Catálogo Nacional das Qualificações Profissionais. Um novo decreto, também de 2003, desenvolve por meio de certificação os atestados de profissionalismo cuja obtenção pode ser feita através de vias não-formais. No entanto, a formação profissional para o emprego não emitiu até 2008 certificados aprovados pelo Ministério do Trabalho. Até então os seus certificados profissionais tinham pouca importância e sem valor académico.

A Lei Orgânica 2/2006, de Educação (ESPAÑA, 2006), prevê no seu artigo 69.4, que as Autoridades Educativas, no âmbito das suas competências, organizem regularmente testes para obter diretamente o Grau de Bacharelato ou algum dos títulos de formação profissional. O desenvolvimento deste regulamento leva as comunidades autónomas a convocar provas para a obtenção dos Títulos de Técnico e Técnico Superior de Formação Profissional Específica. Nestas convocatórias o reconhecimento de competências é feito considerando as unidades de competência estabelecidos nos respectivos Títulos de Formação Profissional Específica. A certificação pode

ser total (Título de Técnico ou Técnico Superior) ou parcial (unidades de competência). Além do requisito de idade, os candidatos devem atender a uma das seguintes condições: (1) demonstrar experiência profissional de pelo menos dois anos, relacionada com o setor produtivo do ciclo de formação a que pertence o correspondente módulo profissional ou a unidade de competência do reconhecimento pretendido; (2) justificar ter concluído com formações profissionais prévias relacionadas com o sector do profissional correspondente. Mas o mais significativo é que, pela primeira vez, para aceder às provas, não se exige, inicialmente, um perfil académico. As pessoas com experiência profissional ou formação adquirida em espaços não formais podem obter a certificação parcial de unidades de competência ou um Certificado Profissional. Assim sendo, e aprovados todos os módulos incluídos no ciclo, se se quiser obter o Título de Técnico ou Técnico Superior são necessários níveis académicos de acesso. Esta opção tem tido fraca implementação, não só porque não havia qualquer divulgação sobre esta oportunidade de certificação, mas porque os próprios centros de ensino, Institutos de Educação Secundária, reorientaram a proposta à entrada no seu sistema de formação, justificando a enorme dificuldade de aprovar por esta via. Algo absolutamente condenável, uma vez que efetivamente estas novas vias de certificação apenas foram tratadas ou submetidas a debate mesmo entre os profissionais que as deviam promover. No entanto, é o preâmbulo do sistema de reconhecimento, avaliação e certificação das qualificações. Na verdade, esses processos baseiam-se nas normas curriculares e começam a delinear os procedimentos que se iniciam mais tarde em Espanha sobre a certificação das qualificações profissionais, centradas no reconhecimento da experiência profissional e da formação não formal (ESPAÑA, 2009).

É evidente que o discurso institucional europeu é transferido ao discurso das autoridades educativas e laborais em Espanha. O Instituto Nacional de Qualificações (INCUAL) torna explícito no seu 'site' que a validação e certificação de competências é relevante para o emprego, a mobilidade e a motivação para a aprendizagem ao longo da vida, especialmente em grupos vulneráveis.

## 5

### UM SISTEMA CENTRADO EM RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

As dúvidas sobre a hegemonia dos sistemas de ensino como provedores únicos de conhecimento (FAUBELL, 1973) é especialmente evidente nas últimas décadas do século passado com a entrada de um discurso institucional que favorece a aprendizagem por competências. Nesta linha, Eraut (2004) argumenta que o desempenho profissional no ambiente empresarial exige a utilização simultânea de diferentes tipos de conhecimentos e competências que contribuem para a aquisição de uma aprendizagem mais holística.

A tendência geral nos Estados-Membros da UE, com exceção da Dinamarca, evidencia uma crescente inadequação das qualificações e dos sistemas de Formação Profissional às exigências do mercado de trabalho (UNIÓN EUROPEA, 2015; EUROPEAN COMMISSION, 2013). Novas redes de ensino criam-se, conscientes das lacunas no ensino e aprendizagem adquirida nas escolas. Para explorar estas sinergias, mas também para responder a novas necessidades de produção, dos Estados europeus é transferida a um discurso inclusivo destes novos espaços: a sociedade da informação e do conhecimento exige uma aprendizagem ao longo da vida.

Este discurso integrador mantém na sua base um mecanismo que expande o papel dos indivíduos no seu processo de aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades, reduzindo proporcionalmente a responsabilidade do Estado. Uma das suas características básicas é que não importa onde ou como se acedeu ao conhecimento: o importante é o que foi aprendido (MEDINA SANZ, 2009; TEJADA, 2007).

Tradicionalmente estudados sob um olhar pedagógico, os resultados de aprendizagem começam a ser revistos a partir de políticas educacionais que reduzem a sua preocupação com as lógicas de ensino do conhecimento, substituindo por lógicas de controle da aprendizagem. Este posicionamento postula que, uma vez definidos os resultados requeríveis,

o desempenho só pode ser medido de forma confiável e independente do ambiente em que foi aprendido.

Atualmente, a relevância dos resultados educativos abre oportunidades de reconhecimento de aprendizagens produzidas em ambientes fora das instituições de educação formal. É uma realidade na qual se presume que a aprendizagem deixa de ser patrimônio das escolas. Neste contexto, a ênfase na educação deixa de estar na igualdade no acesso ao sistema educativo e passa a ocupar-se dos resultados de aprendizagem (SOUTO-OTERO, 2012). Trata-se de viabilizar o conhecimento gerado em contextos diferentes, reconhecendo o poder de espaços não formais e informais na produção de competências equivalentes às produzidas nos sistemas de ensino (BJORNAVOLD, 2000). Raffe (2009) considera que as diferenças que os distintos contextos de ensino e aprendizagem oferecem são de carácter institucional, ou seja, referem-se a construções sociais, mas não epistemológicas. Os que estão a favor desta abordagem acreditam que posicionando nos resultados evita sobreposições, e permite reconhecer aprendizagens anteriores, cria transparência no mercado de trabalho e promove a adoção de segundas oportunidades a grupos que abandonam precocemente instituições de ensino, possibilitando novas transições para o sistema educacional ou expandindo as suas oportunidades no mercado de trabalho.

Algumas das críticas desta abordagem argumentam que os instrumentos de política associada à aprendizagem definirão e controlarão rapidamente as práticas de avaliação e currículo (LENEY; GORDON; ADAM, 2008). A qualidade da aprendizagem obtida em meios informais e não-formais também se questiona. Nesta linha, Young (2008) argumenta que as instituições educativas podem e devem transmitir e criar um tipo de conhecimento diferente de outras instituições, um “conhecimento poderoso” que permite o acesso a uma ampla compreensão dos processos. Além disso, há também aqueles que apontam para a “negligência” do ensino, o dever de todo o Estado democrático, e valorizam que esta abordagem transfere a responsabilidade a quem acede, ou não, à aprendizagem. Seu valor instrumental, de troca, é adicionado à lista de propriedades a acumular. Vale a pena notar as grandes semelhanças com a pedagogia por

objetivos: os objetivos, como os resultados da aprendizagem, dão conta do que os alunos são capazes de fazer depois do curso, mas não especificam intenções ou conteúdos próprios aos professores. No entanto, observam-se luzes e sombras de uma abordagem que se encaixa perfeitamente ao processo de certificação das qualificações profissionais.

## 6

### O PROCESSO DE VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

O Real Decreto 1224/2009 (ESPAÑA, 2009) legisla o reconhecimento das competências profissionais adquiridas através da educação não formal e da experiência de trabalho. Introduz procedimentos e requisitos de avaliação e certificação com seguimento e valorização em todo o território do Estado. É o reconhecimento explícito mais significativo realizado à aprendizagem de competências com independência da fonte de educação (CHISVERT-TARAZONA, 2013).

A avaliação e certificação no âmbito deste procedimento tem como referência as unidades de competência do Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais. A organização e gestão do processo, regulada nos artigos 21 e 22 do regulamento, colocam o controlo e cumprimento nas mãos dos Ministérios relacionados, Educação e Trabalho, enquanto a implementação depende das comunidades autónomas. São Centros Integrados de Formação Profissional e os Centros de Referência Nacionais que mais emergiram como centros de avaliação. Complementarmente, o Conselho Geral de Formação Profissional participa como órgão assessor. Este corpo, tripartido e político, apresenta propostas emitidas pelos parceiros sociais envolvidos com a Administração nacional e autónoma.

Poderão aceder ao sistema aqueles que cumprem condições relativas à nacionalidade, idade mínima, e certificação da experiência de trabalho e/ou formação profissional relacionada. Está claramente estipulado, considerando o nível de qualificação, o número de anos de experiência profissional e as horas de formação que permitirá elegibilidade de inscri-

ção. No entanto, a norma introduz uma excecionalidade para aqueles com mais de vinte e cinco anos que não têm prova documental. Através de um registo provisório poderão apresentar qualquer “prova admitida em direito” da sua experiência de trabalho ou aprendizagens não formais. O trabalho irregular em Espanha, também designado de “outra economia”, cujas atividades produtivas são realizadas violando a legislação fiscal ou laboral, assim como o trabalho não remunerado, parte da economia informal que não passa pelo filtro do mercado, são difíceis de provar. Também poderiam desfrutar desta “prova admitida em direito” as pessoas contratadas que desenvolvem competências profissionais de um nível de qualificação superior que prova o seu contrato. Esta porta que se abre aos grupos vulneráveis começa a utilizar-se através de depoimentos que poderão ser tidos em conta por quem aconselha e avalia durante o processo.

Mas quem acede a este procedimento? Se analisarmos as convocatórias que têm ocorrido nestes cinco anos observamos a tendência de convocar qualificações/certificados profissionais que respondem, na sua maioria, a profissões reguladas e a níveis de qualificação de 2 e 3<sup>1</sup> (CHISVERTARAZONA; ROS-GARRIDO; CÓRDOBA-IÑESTA; MARHUENDA-FLUIXÀ, 2015). Por outro lado, o reduzido número de lugares nas convocatórias perverte o sistema de certificação a não favorecer que todas as qualificações disponíveis podem ser convenientemente reconhecidas.

A complexidade deste sistema parece exigir na fase inicial um serviço permanente de informação e orientação. Profissionais que aconselham quem solicita sobre a natureza e as fases do procedimento, as condições de acesso, direitos e obrigações, tornando possível o seu acompanhamento nas primeiras etapas de uma análise de viabilidade da certificação. Esta questão assumiu, durante as negociações anteriores com o Decreto Real que inspira o procedimento de um debate importante, que se tratava de avaliar a obrigatoriedade ou não de um serviço de orientação profissional para aceder à certificação. Finalmente, nem sequer nos desenvolvimentos

---

<sup>2</sup> Em Espanha existem cinco níveis de qualificação. A validação e certificação de competências podem ser levadas a termo exclusivamente nas qualificações de níveis 1, 2 e 3. Os grupos vulneráveis acedem maioritariamente a qualificações de nível 1. Este nível 1 refere-se à competência num pequeno conjunto de atividades simples, dentro de processos padronizados. Trata-se, pois, de conhecimentos e capacidades limitados.

regulatórios autônomos se aludiu à sua inclusão sistemática na organização do procedimento, e só em alguns centros avaliadores acresce este serviço.

As fases do procedimento (aconselhamento, avaliação e certificação e registro da competência profissional) merecem uma análise minuciosa perante o enquadramento legislativo.

A pessoa que assessoria acompanhará na fase de aconselhamento o requerente na autoavaliação das competências e aconselho-lo-a a completar a sua história pessoal, profissional e formativa, bem como sobre como convenientemente evidenciar este equilíbrio de competências. No final do processo irá emitir um relatório. Se for positivo passa-se à comissão de avaliação com a documentação fornecida. Se o relatório for negativo recomenda-se formação à candidata ou candidato, que, em todo o caso, decidirá, em última instância, seguir ou não o processo.

Na fase seguinte, da avaliação, os agentes avaliadores podem reduzir o seu trabalho à análise do relatório elaborado pela assessora ou assessor e à documentação fornecida, ou introduzem outros métodos tendo em conta a natureza da unidade de competência, as características da pessoa requerente e os critérios de avaliação incluídos nas Diretrizes de evidências. Métodos como a observação no local de trabalho, as simulações, as provas padronizadas de competência profissional ou a entrevista profissional podem ser usados pelas comissões de avaliação. Esta circunstância deixa nas mãos destas figuras a decisão sobre o tipo de provas a realizar para assegurar a presença de cada unidade de competência objeto de avaliação. Flexibilidade essa que poderia tornar-se contra os participantes no processo de validação e certificação, na ausência de conhecimento prévio do tipo de avaliação. Não há certeza de como será a avaliação. Eraut et al. (1996), argumentam que as reivindicações de uma avaliação quase perfeita conduzem a uma avaliação sem sentido, no entanto, nem é razoável incluir mínimos de avaliação pouco exigente. Este autor argumenta que a busca para a validade perfeita leva a avaliações que cobrem todos os elementos relevantes, mas requerem muito tempo, põe em risco a avaliação por falta de recursos. Na norma analisada introduzem-se como possibilidade todos os procedimentos propostos pelos países europeus, mas o compromisso mínimo é a revisão das contribuições documentais através do dossiê de

competências e o relatório emitido pela pessoa assessora. No entanto, é justo reconhecer que a fase de avaliação praticamente não foi testada, uma vez que as escassas convocatórias, com um número limitado de lugares, envolve a escolha nas fases iniciais dos melhores percursos sócio-ocupacionais.

Alguns dos instrumentos de referência utilizados para garantir protocolos no sistema de validação e certificação foram desenvolvidos pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, em colaboração com as comunidades autónomas, através do INCUAL, Institutos autónomos das qualificações, entre outros. Estamos-nos a referir aos manuais de procedimento para os candidatos e agentes envolvidos, assessores e avaliadores; questionários de autoavaliação das unidades de competência; ou aos guias de evidências das unidades de competência. Todos eles têm como fonte principal a norma de referência: as qualificações profissionais incluídas no CNCP.

O reconhecimento e certificação, última fase do procedimento, implica também diferenças que dificultam o caminho de pontes entre os sistemas formais e informais e mostram a distância entre as aprendizagens académicas e as adquiridas através da experiência profissional ou da Formação Profissional para o Emprego (CHISVERT-TARAZONA, 2013). Para a obtenção de um Grau de Técnico ou de Técnico Superior é necessário cumprir com os pré-requisitos de acesso aos ensinamentos correspondentes, como indicado na LOE (ESPAÑA, 2006). A não provisão destes requisitos refere-se à certificação através do certificado profissional. O tempo dirá se essa diferenciação oferece alguma vantagem aos títulos académicos sobre os certificados obtidos por outras vias. Além disso, a formação para o qual estão orientados os candidatos que não tenham obtido a certificação, ou a tenham obtido parcialmente, nem sempre está disponível entre a oferta de formação para o emprego, em muitas regiões decorre somente nuns meses por ano.

7

## CONCLUSÕES

Entre as conclusões destaca-se que a validação e certificação dos resultados da aprendizagem adquirida através do sistema não formal e informal pode desempenhar um papel importante para ampliar a transparência no mercado de trabalho e expandir a mobilidade, assim como para aumentar a motivação para aprender ao longo da vida. No caso das pessoas mais desfavorecidas do ponto de vista social e económico, ou com menos qualificações, pode ser especialmente benéfico. No entanto, o acesso à certificação é difícil, e as pontes e trânsitos entre as disposições de validação e as diferentes formas de formação e educação formal em Espanha são teoricamente possíveis, mas, na prática, ainda necessitam de processos de reflexão profundos que melhorem o procedimento.

A análise do contexto faz-nos parar na equidade social. Este sistema estende os direitos sociais, na medida em que reconhece e torna visível saberes já adquiridos, mas é também um processo seletivo, que introduz um novo risco de exclusão. Se nos concentrarmos nos resultados e processos de aprendizagem e ignorarmos os processos, passamos às pessoas a responsabilidade da sua aprendizagem, e os grupos mais vulneráveis podem não ser capazes de carregar este fardo.

Talvez se poderia estar noutro lugar. Considerar este sistema de certificação é, acima de tudo, um processo de construção social que requer a concertação do acordo, de um olhar atento a questões contextuais. Seria inclinar a balança no sentido da inclusão, humanizando o processo. Contrasta, porém, a baixa convicção da Administração laboral e educativa espanhola, na implementação dos processos de certificação das qualificações para os escassos recursos alocados às convocatórias, à divulgação do procedimento, à formação de profissionais para o seu desenvolvimento ou à atualização do Catálogo Nacional das Qualificações Profissionais (CNCP).

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, P. R.; LÓPEZ, D. Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid, v. 23, n. 1, p.13-25, 2012.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BECK, U. *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- BILBAO, J. El modelo social europeo: elementos constitutivos y viabilidad en un contexto adverso. In: BILBAO, J. et al. *Modelo social europeo: perspectivas de futuro frente a los desafíos económicos, geopolíticos, democráticos y demográficos del s. XXI*. País Vasco: EUROBASK, 2014. Disponible en: < [www.eurobasque.eus/wp-content/uploads/2015/05/libros/UNIVERSITAS\\_2013.pdf](http://www.eurobasque.eus/wp-content/uploads/2015/05/libros/UNIVERSITAS_2013.pdf)>. Acceso en: 10 set. 2018.
- BJØRNAVOLD, J. Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas. In: *Àgora V: identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal*: Salónica, 15 y 16 de marzo de 1999. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. p. 9-36. (Cedefop Panorama series, 46).
- BJØRNAVOLD, J. Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe. *European Journal of Vocational Trainingn*, Thessaloniki, CEDEFOP - Office for Official Publications of the European Communities, n. 22, p. 24-32, 2000.
- CEDEFOP. *Development of national qualifications frameworks in Europe*: October 2011. Luxembourg: Publications office, 2012.
- CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy*: a selection of 100 key terms. Luxembourg: Publications office, 2008. Disponible en: <[http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064_en.pdf)>. Acceso en: 14 jun. 2017.
- CEDEFOP. *The development of national qualifications framework in Europe: August 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. (Working Paper, 8). Disponible en: <[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf)>. Acceso en: 16 maio 2017.
- CHISVERT-TARAZONA, M. J. Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. In: CHISVERT, M. J., ROS, A.; HORCAS, V. *A propósito de la diversidad Educativa*. Barcelona: Octaedro, 2013. p. 224 - 249.
- CHISVERT-TARAZONA, M. J.; ROS-GARRIDO, A.; CORDOBÁ-IÑESTA, A.; MARHUENDA-FLUIXÀ, F. Mapa de cualificaciones profesionales acreditables en las empresas de inserción. *Certiuni Journal*, n. 1, p. 36-50, 2015. Disponible en: <<http://www.certiunijournal.com>>. Acceso en: 5 maio 2017.

COLARDYN, D.; BJORNAVOLD, J. *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. Disponible en: <[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01\\_aprendizaje\\_continuo.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_continuo.pdf)>. Acceso en: 12 mar. 2017.

CONSEJO EUROPEO. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C-119, 28 mayo 2009.

CONSEJO EUROPEO. *Council recommendations of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning* (2012/C398/01). 2012. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>>. Acceso en: 19 jan. 2017.

CONSEJO EUROPEO. Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal. 2004. Disponible en: <[http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004\\_es.pdf](http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004_es.pdf)>. Acceso en: 20 jan. 2017.

COPENHAGEN DECLARATION. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Copenhagen: 29 and 30 Nov. 2002.

ERAUT, M. et al. The assessment of NVQs. *Research Reports*, Brighton, University of Sussex, n.4, 1996.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, Adelaide, v.26, n.2, p. 247-273, 2004. Disponible en: <Doi: 10.1080/158037042000225245>. Acceso en: 9 mar. 2017.

ESPAÑA. Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, n. 250, 17 oct. 1980.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, 4 mayo 2006.

ESPAÑA. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n. 147, 20 jun. 2002.

ESPAÑA. Real decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, *Boletín Oficial del Estado*, n. 223, 17 sep. 2003.

ESPAÑA. Real decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, n. 205, 25 ago. 2009.

ESPAÑA. Real decreto 631/1993, de 3 de mayo por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, 4 mayo 1993.

EUROPEAN COMMISSION. *Labour Market Developments in Europe*. Brussels, 2013. Disponible en: <[http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/)>. Acceso en: 3 out. 2017.

EUROPEAN COMMISSION; CEDEFOP; ICF INTERNATIONAL. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014*. Executive summary. 2014. Disponible en: <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87250.pdf>>. Acceso en: 8 mar. 2017.

EUROSTAT. 2014. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/eurostat>>. Acceso en: 3 fev. 2016.

FAUBELL, V. La escuela contestada. ¿Desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, v.73, p. 9-40, Ene.Mar. 1973.

HAWLEY, J.; SOUTO-OTERO, M.; DUCHEMIN, C. *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report*. Brussels, Belgium: European Commission. 2011. Disponible en: <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>>. Acceso en: 17 fev. 2017.

INCUAL. *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: INEM, 2003. (Colección Informes).

LENEY, T.; GORDON, J. A.; ADAM, S. *The shift to learning outcomes: policies and practices cross Europe*. Tessaoniki: European Centre for the Development of Vocational Training, 2008.

MEDINA, O.; SANZ, F. Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, Madrid, n.348, p. 253-281, 2009.

RAFFE, D. Action Plan, Scotland and the making of the modern educational world: the first quarter century. *Scottish Educational Review*, Aberdeen, v.41, n.1, p. 22-35, 2009.

SOUTO-OTERO, M. Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education and Work*, v.25, n.3, p. 249-258, Jul. 2012.

STEINBERG, F. Europa y la globalización: de amenaza a oportunidad. *Documento de trabajo del Real Instituto Elcano*, 7/2013.

TEJADA, J. Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA Y NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, 9., Santiago de Compostela, 25-26 out. 2007.

UNIÓN EUROPEA. COMITÉ DE LAS REGIONES. Dictamen sobre Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2015/C 019/16, 21 Ene. 2015.

VIÑALS, J. El modelo económico y social europeo: ¿una trinidad inconsistente? *Información comercial española-Revista de economía*, Madrid, n. 820, p. 55-71, Ene. - Feb. 2005.

YOUNG, M. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2008.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA DAS CORES POSSÍVEIS PARA ENXERGAR O MUNDO

*Débora da Costa Barros*  
*Vilma de Fátima Machado*  
*Ricardo Barbosa de Lima*

## INTRODUÇÃO

Eduardo Galeano (2010, p. 153, grifos do autor), escritor uruguaio nos conta a seguinte história sobre “Pontos de Vista”

Em algum lugar do tempo, mais além do tempo, o mundo era cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham. Ticio Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos Ishir. Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis. O diretor re-

correu aos bons ofícios de Tício, que conhecia a menina e entendia a sua língua. Ela confessou:

- *Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.*

- *Da mesma que você – sorriu o diretor.*

- *E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?*

Podemos imaginar que o diretor demorou um pouco pensando em como responder essa questão, se é que houve uma respondeu. Mas, provavelmente se delongou pensando em como poderia explicar aquela curiosa criança às diferenças e semelhanças das maneiras de enxergar as cores do mundo. O diretor poderia talvez escolher um caminho mais lúdico ou ainda usar seus conhecimentos científicos, enfim há muitas respostas para essa questão e nenhuma é simplória. Isto porque, esse encontro é sem dúvida um exercício de alteridade, um encontro com a diferença, que nos faz pensar em nós mesmos, na própria diferença e também no outro.

Pensar o Outro, e ainda, o mundo a partir dele não é tarefa fácil. E tal afirmação é possível de ser feita porque ao voltarmos nosso olhar para modernidade verifica-se a centralidade do indivíduo nesta sociedade. A constituição da individualidade foi de tamanha importância no questionamento do antigo regime, a ponto de modificar a maneira como se concebiam as relações humanas, assim, o “surgimento” do indivíduo (Eu) é considerado um marco sociológico e *status* decisivo no processo de organização da sociedade moderna.

Newton Bignotto (2004) ao trabalhar com o conceito de tolerância apresenta os limites e as fronteiras existentes na relação com o Outro. O autor afirma que ao lidar com o que é tolerável, é preciso lidar também com aquilo que é intolerável, ou seja, com o diferente, pois é justamente essa distinção que delimita como populações inteiras serão tratadas. Bignotto, afirma que a tolerância é uma questão típica das sociedades modernas, cuja grande aceitação no ocidente foi possibilitada justamente por permitir lidar com dois problemas associados à constituição das nações modernas: a questão religiosa e a questão da identidade de grupos imigrantes. Portanto,

para o autor, a temática da tolerância destaca-se, sobretudo, para conciliar o caminho entre iguais, em vez de construir relação com o diferente.

Assim, o Outro ou o diferente têm se constituído uma questão, um desafio com a qual o Eu têm sido obrigado a aprender conviver e lidar, mas não deveria ser assim, como iremos discutir a seguir. Desse modo, este artigo visa refletir à construção das relações sociais no que se refere à alteridade e a tolerância, não perdendo de vista os processos de contribuição da educação em direitos humanos nesse processo de consolidação da democracia.

Estamos trabalhando como o conjunto de reflexões que constitui os Direitos Humanos, refletindo como podem servir para criticar a sociedade moderna, e fornecer elementos para pensar outros modelos de sociedade. Não serão discutidas neste texto, as gêneses dos conceitos trabalhados, mas a importância dessas temáticas para relações sociais na atualidade. Este texto é atravessado pela constituição do sujeito moderno e o tema da educação em direitos humanos – a partir da modalidade não formal.

A alteridade, a relação com diferente, à discussão sobre tolerância, a construção de autonomia e o fortalecimento da democracia são apenas alguns dos desafios que a educação em direitos humanos têm enfrentado. Iniciamos a discussão com discutindo o sujeito moderno.

## **DIREITOS HUMANOS COMO CRÍTICOS DO SUJEITO MODERNO**

Jorge Vasconcellos (2000, p. 15) apresenta a figura do “mestre”: surgida na idade antiga, no seio da cultura grega, essa figura seria a genealogia da atuação de um pré-filosofo daquela sociedade. Seu papel era fazer uma ponte entre deuses e homens, mediando o que existe entre o sagrado e o profano, essa função era considerada tão poderosa que a palavra do mestre se comportava como Lei e como Rito ao mesmo tempo. Titulavam-se como “mestre da verdade” aqueles considerados “escolhido pelos próprios deuses para anunciar aos homens seus desígnios” e poderiam ser de três tipos ou designações:

1) aqueles que previam todos os futuros, que possuíam olhos voltados para a frente, eram chamados de profetas ou adivinhos; 2) os que lembravam os passados, os que possuíam olhos voltados para trás, eram chamados poetas ou aedos; e 3) os que misturavam elementos da natureza, fazendo deles unguentos, eram chamados Xamãs ou sacerdotes (VASCONCELLOS, 2000, p. 15).

Apesar de tais distinções, os diferentes tipos de mestres tinham em comum o fato de serem possuídos pelos deuses, ou seja, todos passavam por um processo de enlouquecimento para estabelecer contato com as divindades. Nesse processo era necessário primeiro que houvesse uma desrazão para que se estabelecesse uma ponte com a “razão divina”, dessa maneira, podemos perceber que desde a antiguidade há relação entre racionalidade, e seu oposto, a desrazão ou loucura, como possam preferir.

Do modo como a figura do “mestre da verdade” nos é apresentada, observamos que a desrazão foi compreendida na antiguidade como positiva, e até mesmo, como outra forma de racionalidade. A positividade na ideia de loucura, residia no processo de ordenação e hierarquização do mundo através do espírito das divindades. Estamos falando então, de um tipo de verdade que não deriva de um “conceito”, mas de uma verdade divinizada, marcada pelo não-esquecimento. É preciso salientar que a loucura não se originou na relação entre deuses e homens, mas foi ela, a desrazão, que contribuiu para construção da figura do sábio, pois nesse período histórico não havia uma dicotomia entre a racionalidade filosófica e a desrazão divina, como nos mostra Platão (*apud* VASCONCELLOS, 2000, p. 20): “o delírio que procede dos deuses é mais nobre que a sabedoria que vem dos homens”.

Foi apenas na idade moderna que a desrazão foi transformada em patologia, com a noção de sujeito que emerge da filosofia moderna. Segundo Marconi Pequeno (2010) o sujeito da modernidade é um ser primeiramente dotado da capacidade de pensar, ou seja, capaz do uso da razão. Esta, por sua vez, destina-se a fazer com que o sujeito possa chegar ao conhecimento ao mesmo tempo em que o impede de ser dominado por paixões e desejos. Desse modo a existência do sujeito moderno e racional

decorre do fato dele pensar, de que possa conhecer a si e ao mundo através da razão.

A emergência do Eu individual, dotado de razão, permitiu o questionamento da legitimidade de uma sociedade baseada em estamentos. Avançando na constituição do sujeito, posteriormente foram acrescentados outros atributos além da racionalidade, a compreensão que ele também tem sentimentos, emoções, que se relaciona com outros sujeitos, que o afetam e podem determinar parte do que ele é. Assim chegamos a seguinte definição de sujeito:

Concebido, como uma pessoa que existe no tempo e espaço, e que possui pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e realizações. Trata-se de um ser complexo formado por diversas esferas como a biológica, a psicologia, a cultural, a moral e a política, sendo que o desenvolvimento dessas dimensões determinam o progresso e os rumos de nossa civilização (PEQUENO, 2010, p. 3).

Ou seja, Pequeno observa que embora o sujeito moderno geralmente seja definido por sua racionalidade, este também se constitui a partir de situações emocionais, onde muitas vezes os sentimentos e sensações determinam a maneira de seu agir. A compreensão do sujeito dos direitos humanos, por exemplo, está alicerçada na dignidade, como noção mais próxima da definição do humano, ao invés da razão.

De maneira que para Marconi Pequeno, a emergência do sujeito (e posteriormente do sujeito de direitos e ainda dos sujeitos dos direitos humanos) é uma das mais importantes conquistas da modernidade, pois essa noção serviu como princípio fundamental de organização de um novo modelo de vida social e caracterizou o indivíduo como uma pessoa detentora de dignidade, esta, por sua vez, definiu o próprio caráter do ser humano e alicerçou a constituição dos direitos humanos (PEQUENO, 2010).

Costas Douzinas (2009) reflete a maneira como as epistemologias criadas na modernidade centraram-se na ideia do Eu soberano, numa relação em que o Outro é reduzido ao reconhecido do Eu. Desse modo, o Outro é compreendido como ego. Assim, convencionou o Eu como o ponto de partida e chegada para organização da lei moderna. Assim, “a

discussão sobre direitos humanos torna-se a versão pós-moderna de justiça, ou melhor, a expressão do sentido da injustiça” (DOUZINAS, 2009, p.359), pois se relacionam com as situações de vulnerabilidades individuais e coletivas, estando ligados à resposta ao sofrimento humano e a defesa da dignidade. Representando, sobretudo, a demanda por justiça, embora, não se saiba onde ela resida num contexto cercado por injustiça.

Desse modo, Douzinas propõe um movimento que exige considerar outros elementos além do uso da razão e rever a centralidade do Eu, considerando primeiramente a existência do Outro. Para isso, o autor propõe uma “ética da alteridade”, de um exercício que começa com o Outro e desafia as maneiras pelas quais ele foi reduzido às representações do Eu (DOUZINAS, 2009, p. 354).

#### **A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DE DIREITOS HUMANOS**

A temática da tolerância e a perspectiva da alteridade se somam na maneira como as relações humanas são construídas, e ainda, como ambas, podem juntas contribuir para formular novas formas de pensar e de agir. Destacamos aqui a contribuição da educação em direitos humanos. O campo da educação em direitos humanos no Brasil, principalmente no que se refere à modalidade não formal, retoma a tradição da educação popular no país, cuja maior expressão centrou-se na década de 1960, antes da imposição do regime militar. Nas palavras de Brandão, a educação popular é definida como:

três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática, e os primeiros, uma prática do serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa seu trabalho político e constrói seu conhecimento (BRANDÃO, 2006, p. 92).

Brandão (2006, p.44) chama de *educação de adultos* é compreendida como desdobramento de “experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar”, enquanto a *educação popular* seria aquela surgida objetivando a educação como um todo, num projeto que permita re-significação política, social e pedagógica. Nesse sentido o autor a diferencia de outras formas de educação para adultos, afirmando que a experiência da educação popular surgiu com as classes populares por meio de um movimento político.

Desse modo a educação popular está inserida na realidade, valorizando os sujeitos do processo formativo e a construção de saberes ligados a interesses específicos. Ela está orientada para leitura da realidade social, objetivando tanto a ampliação da consciência de classe, como a construção de diálogos com o contexto no qual o sujeito em formação está inserido (BRANDÃO, 2006).

Ao discutir a importância da leitura, Paulo Freire (1989, p. 9) afirma que ela “não se esgota na decodificação pura da palavra, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra numa relação em que a linguagem e a realidade estão dinamicamente entrelaçadas, em que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Foi a partir da compreensão da importância da leitura e ao estabelecer relação entre texto e contexto que Freire (1989, p. 13) pode afirmar que a educação “é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”, que, longe de ser um trabalho de memorização mecânica, diz respeito ao ato de ensinar, no qual o alfabetizando se torna sujeito da educação. Então, o autor apresenta a conexão entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Carlos rodrigues Brandão e Paulo Freire são importantes referências dos estudos sobre educação popular, são autores que nos fornecem elementos para compreensão dessa perspectiva educacional, cujo auge pode ser datado no período anterior ao período ditatorial. Contudo,

com a imposição do regime militar no Brasil, a maior parte das experiências de educação popular foram desarticuladas. Após o fim da ditadura militar no Brasil, o processo de redemocratização do país possibilitou que outras formas de educação não formal fossem (re)formuladas a partir do legado das experiências da década de 1960. Essas novas formas de organização social e novas propostas educacionais formuladas a partir do conceito de emancipação.

Após um período de fragilidade dos movimentos sociais, as décadas de 1970 e 1980 marcaram um período de resistência e da construção de bases para um processo de redemocratização no Brasil, em que a educação esteve fortemente envolvida. E nas décadas seguintes observamos a constituição da Educação em Direitos Humanos, onde a modalidade não formal ganha destaque e espaço, apoiada nas transformações políticas, econômicas que aconteciam no cenário brasileiro das décadas de 1980 e 1990 (PRÍNCEPE; DIAMANTE, 2011).

A educação ganha outro status de importância na era da globalização porque a demanda por informações e por conhecimento aumentou, fazendo com que haja diferença tanto na qualidade quanto no tipo de educação oferecida. Além disso, a diversidade cultural e o novo estágio de relacionamento mundial provocaram a discussão sobre reconhecimento do Outro como questão de cidadania. A centralidade da educação nos discursos e políticas sociais acontece porque a educação se constitui como um instrumento de democratização, de exercício de escolhas e de formação da conquista de direitos. Assim, a educação é abordada, por essa perspectiva, como promotora de mecanismos de inclusão social e acesso aos direitos de cidadania, sendo que esta é uma perspectiva ampliada da educação para outras formas, além da escola (GOHN, 1999).

Maria da Glória Gohn afirma que o objetivo principal da educação não formal é voltado para a cidadania, compreendida coletivamente. Há possibilidade do desenvolvimento da educação não formal junto aos grupos sociais organizados ou movimentos sociais. A autora faz uma importante diferenciação entre a educação não formal e outras propostas educacionais apresentadas como educação social. Para a autora, a última é uma modalidade que se dirige ao público excluído apenas para inseri-lo

no mercado de trabalho, enquanto a educação não formal volta-se “para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres” (GOHN, 2006, p. 32).

Entre as grandes preocupações da educação não formal está a adequação metodológica aos sujeitos atendidos, pois as metodologias utilizadas no processo de aprendizagem da educação não formal são orientadas a partir dos indivíduos e dos grupos destinatários, não sendo, portanto, conteúdos fechados, dados a priori, mas emergem das necessidades do grupo. Desse modo, a intencionalidade é um elemento importante de diferenciação na educação não formal, pois os conhecimentos adquiridos são pensados a partir do sujeito concreto, aqueles que participarão da formação, podendo ser jovens, mulheres, idosos, deficientes físicos e outros. Como existem intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, a autora nos aponta que há caminhos, percursos, metas e objetivos estratégicos que são propostos para o desenvolvimento das formações, mas que esses instrumentos podem se alterar durante o processo (GOHN, 2006).

Em relação à educação em direitos humanos, Celma Tavares (2007, p.488) diz que “ela é um campo recente tanto no contexto brasileiro como no latino-americano”, que tem vasta documentação, tratando da necessidade de sua implementação e fundamentação a partir de diretrizes nacionais e internacionais. Nesse texto, a ênfase foi dada a educação não formal, mas a autora apresenta a Educação em Direitos humanos como parte do direito à Educação, estando presente em diferentes níveis: educação básica, educação superior, educação não formal, dentre outras.

De acordo com Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2003), em relação às concepções e princípios da educação não formal, sua orientação é apresentada como voltada para construção de emancipação e autonomia, cuja implementação resulta de um processo permanente de sensibilização, de formação de consciência crítica a nível individual e também de grupos e movimentos sociais. Em sua apresentação, o PNEDH reflete sobre o processo de amadurecimento democrático do Brasil e afirma que vencido o período de ditadura militar, ainda há muito a ser realizado. O texto ressalta também as conquistas e os avanços no campo da construção de uma sociedade mais justa, fazendo en-

tender que a democracia é o alicerce para efetivação dos Direitos Humanos (BRASIL, 2003).

Nesta compreensão, a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática. E é baseada em valores de tolerância, solidariedade, justiça social e sustentabilidade, orientada para formação de sujeito de direitos que se articula nas seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2003)

O PNDH 3 aponta para a importância da educação não formal, no que se refere à formação continuada em direitos humanos como estratégia para consolidar o Estado Democrático. De modo que a educação não formal tem se constituído e se fortalecido dentro da atual discussão da Educação em Direitos Humanos no Brasil, na qual a “educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realização de outros direitos” (BRASIL, 2003, p. 10).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade pelo Outro que é diferente de nós, existe há tempos. Voltemos ao caso da menina indígena Ishir e sua curiosidade “pelos estranhos olhos azuis” do forasteiro que visitava seu povo e observemos quão provocadora pode ser a presença do Outro. Esse foi só um exemplo dos muitos encontros de alteridade que podem ser citados quando a diferença se faz presente. E além de ilustrar experiências de alteridade, a diferença ajudou a constituir um campo de conhecimento, onde ela é compreendida, sobretudo, como diversidade. Assim, a alteridade não parte da vontade do Eu como se fosse uma opção, ela é na verdade a condição para sua existência segundo Levinas (*apud* RUIZ, 2010). Isso, porque o Outro é primeiro e é também condição necessária para relação, pois o sujeito é no final o resultado das relações com os outros. Para Levinas sem o Outro, o sujeito seria sequer um ser humano.

Por isso, Newton Bignotto (2004) se preocupa em evidenciar que a separação entre o diferente e o intolerável resulta de um conjunto de fatores que não dependem apenas da vontade de tolerar o outro, mas também da própria constituição histórica da figura da alteridade. Desse modo, nomear o outro e mesmo persegui-lo, equivale à criação de uma identidade do corpo político por sua negatividade, onde a indicação da civilização e suas conquistas têm ao lado seu avesso: a barbárie. Os gregos foram os primeiros a forjar uma imagem positiva de seu próprio desenvolvimento, delimitando um espaço do qual sua superioridade era afirmada em oposição aos outros povos, denominados bárbaros.

Numa operação por excelência de construção da identidade, o diferente entra neste processo para indicar o negativo, a alteridade a ser evitada e tudo que ficou perdido num passado do qual não conseguem se desvencilhar. Foi, dessa maneira, que os gregos atribuíram a si comportamentos honrados e virtuosos, enquanto que aos bárbaros atribuíram a falta ordem, a falsidade e a incapacidade de progredir. Desse modo, as definições: diferente e intolerável resultam na forma como populações inteiras serão tratadas, demarcando que tipo de comportamento será aceito

como tolerável e as ações que devem ser excluídas. Contrariando os muitos elogios que fazem a tolerância mostrando-a em seu caráter humano e individual, Bignotto (2004) acredita ser o caráter eminentemente político que se deve ressaltar.

Reis (2014) relembra que se a modernidade centralizou a figura do indivíduo, a declaração universal dos direitos humanos de 1948 se refere ao sujeito como pessoa. Isso equivale a mais que uma simples troca de palavra, a autora nos fala da diferenciação que essa mudança coloca pessoas ao lado de pessoas, afirmando que devem agir em relação aos outros, retirando-lhes da posição de centralizada em si mesmos. Em diálogo, Castor Ruiz (2010) apresenta o grande desafio que é educar na “perspectiva da consciência para a responsabilidade para o outro” e afirma que é preciso construir uma cultura da alteridade que nos faça olhar para os Direitos Humanos com os olhos da justiça, para além daquilo que foi estabelecido na lei.

É necessário admitir que os conteúdos dos direitos humanos têm colaborado para repensar a modernidade e as relações centralizadas no Eu e destacar sua capacidade criadora como possibilidade de expandir a sociedade, embora haja muitos limites na sua efetivação prática, principalmente sobre a perspectiva universal. É necessário dizer ainda, que não se quer ser determinista quanto ao papel têm que eles têm a cumprir na sociedade moderna, pois se os tomarmos como ponto de chegada em vez de caminho, muito de seu potencial será desperdiçado (DOUZINAS, 2009).

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006. 110 p.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH*. Brasília: UNESCO, 2003.

BIGNOTTO, Newton. Tolerância e diferença. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. p. 61-79.

DOUZINAS, Costas. Os Direitos Humanos do Outro. In: DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009. Cap. 13. p. 349-374.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 49 f. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2017.

GALEANO, Eduardo H. *Bocas do tempo*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal, novo associativismo e terceiro setor no Brasil*. 1999. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/gemdec/art\\_gloria.html](http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/gemdec/art_gloria.html)> . Acesso em: 17 out. 2016.

PEQUENO, Marconi. O sujeito dos direitos humanos. In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra; FERREIRA, Lucia de Fatima Guerra; PEQUENO, Marconi (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior*: Subsídios para educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 153-188.

PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; DIAMANTE, Juliana. Desmistificando a Educação Não-Formal. Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré, Sumaré, v. 2, n. 6, p.1-7, jun. 2011. Disponível em: <[http://sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06\\_artigo01.pdf](http://sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2016.

REIS, Helena Esser dos. O que nos faz agir? Discussões filosóficas sobre os fundamentos dos direitos humanos. *Prometeus*: Filosofia, São Cristóvão – SE, Brasil, v. 7, n. 16, p.1-12, jul. 2014.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *Os direitos humanos como direitos do outro*. In: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Marconi Pequeno (Organizadores). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 344 p. ISBN: 978-85-7745-570-6

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Cap. 3. p. 487-503. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29\\_cap\\_3\\_artigo\\_07.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2016.

VASCONCELLOS, Jorge. *Filosofia e Loucura: a ideia de desregramento e a filosofia*. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 1. p. 13-24.

# OS MÚLTIPLOS MOVIMENTOS E A ENCRUZILHADA DOS DIREITOS HUMANOS

*Solon Eduardo Annes Viola*

*Thiago Vieira Pires*

“Os que tem memória são capazes de viver no frágil tempo presente.

Os que não há tem não vivem em tempo nenhum.”

Patrício Guzmán em *Nostalgia da Luz*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A segunda década de século XXI parece anunciar um novo tempo na História. Um tempo de movimentos emancipatórios em busca de liberdade, soberania e independência, mas, também, herdeiro de compo-

---

<sup>1</sup> de profundidade e nem para rupturas políticas e de concepção de Estado. De qualquer modo, o atual momento histórico pode estar anunciando um período que se notabiliza por movimentações sociais plurais e díspares, capazes de tomar as ruas e ocupar as praças, anunciando desejos, desvelando opressões e reclamando direitos, mas também, reeditando o passado e ressuscitando velhos temores.

nentes sociais e culturais que remontam as origens da colonização, com sua carga política de dominação e opressão. Apesar de uma aparente aceleração do tempo e dos acontecimentos, ainda não há indicadores suficientes que apontem para a consolidação de transformações sociais e econômicas.

Como a própria história se encarrega de demonstrar através de múltiplos exemplos, esses movimentos que apontam para a ampliação das liberdades e para superação das opressões – alavancando mudanças e transformações radicais – não raras vezes são acompanhados de muito perto por movimentos reativos baseados no ódio e na negação que buscam a conservação do que está estabelecido e a interdição das mudanças. Encontramos exemplos recentes deste tipo de processo histórico nos golpes militares da América do Sul e nas experiências nazi-facistas da culturalmente desenvolvida Europa central.

A forma como se deu a passagem para o século XXI já apontava indicadores desse cenário. Por um lado, movimentos sociais e populares do campo, da cidade e da floresta, de diferentes partes do mundo e de diferentes matizes, ideologias e bandeiras se levantavam contra as opressões; por outro, grandes potências econômicas e militares se lançavam em uma guerra autodenominada “contra o terror” e “em nome dos direitos humanos”.

Entre Fóruns Sociais Mundiais e Fóruns Econômicos Mundiais, a primeira década do século XXI ficou marcada, sobretudo na América Latina, pela ascensão e consolidação de governos nacional-desenvolvimentistas de verniz progressista, por um lado; e, por outro, pela crise do capitalismo neoliberal europeu e estadunidense, que arrastou a maioria dos países para uma crise econômica mundial – ainda hoje – de dimensões e consequências não totalmente conhecidas ou compreendidas.

Nesse contexto, entre o final da primeira e o início da segunda década deste século emergiram uma nova onda de expoentes e expedientes reivindicatórios, que aproximou e colocou em relação de convergência “indignados e indignadas” de todo o mundo, fazendo surgir “primaveras” em territórios aonde só se conheciam o inverno das ditaduras.

Essa nova onda de movimentos questionava não só os limites, incompletudes e promessas não cumpridas do capitalismo e do “estado

de bem-estar social” – que ruíam com a crise econômica –, mas também ditaduras e governos progressistas que não conseguiam romper com os fisiologismos, com os privilégios das elites nacionais e com os pactos de classe que garantiam governabilidade. Práticas políticas que indicam os limites da ação do Estado para concretizar direitos fundamentais até então inacessíveis para a maioria da população, de modo que pudessem ser assegurados sem alterar ou romper as regras do jogo que mantêm inalteradas as desigualdades estruturais inerentes a lógica de acumulação de capital.

Essa nova onda de movimentos reivindicatórios que emerge com força na segunda década do século XXI ao contrário do que se imagina o processo histórico não é linear e predeterminado. Ao contrário por ser resultado das forças sociais em conflito apresenta ora avanços, ora retrocessos. A conjuntura sócio-política mundial tem demonstrado a força do ascenso conservador que além de pautas regressivas empurra para o refluxo as lutas sociais progressistas e emancipatórias. Apesar do contexto desfavorável, é necessário o esforço de compreensão dos movimentos da História, de seus fluxos e contra fluxos, continuidades e descontinuidades, em síntese, é necessário ter em conta o conceito – extremamente atual – de classes sociais, bem como, os conflitos, especialmente aqueles vinculados aos direitos humanos. Estes que se expressam também como interesses relacionados especificamente a setores, grupos e classes sociais distintos, ou mesmo, entre manifestações culturais distintas.

Nesse sentido, a experiência brasileira dos últimos anos se caracteriza como um exemplo importante e globalmente inovador desse cenário. O acesso por parte considerável da população a direitos básicos historicamente negados, defronte a manutenção de privilégios – também históricos das elites, conformaram uma difícil e matizada equação que resultou na impossibilidade de conciliação entre igualdade e privilégios e na inevitável exacerbação dos conflitos entre classes, setores e grupos sociais.

Se partirmos do pressuposto que as disputas entre as classes são o motor da História, e que esta não é linear, mas composta por singularidades decorrentes das contradições de cada período, podemos romper com o padrão continuísta e retilíneo que de tempos em tempos é utilizado para

explicar como movimentos contestatórios são apontados como causa dos refluxos da reação conservadora.

A experiência brasileira, o ano de 2013 demonstrou que os novos tipos de movimentos reivindicativos que trouxeram à tona, novas e antigas demandas que estiveram historicamente reprimidas haviam adquirido vigor suficiente para fazer parte do universo político nacional. Seria um equívoco vincular as pautas populares que deram corpo aos protestos de 2013 com a reação conservadora de evidente caráter elitista que ganhou projeção por meio da casta midiático-empresarial, resultando no golpe jurídico-parlamentar que retirou do poder uma Presidente eleita dentro das normas constitucionais vigentes e colocou em suspenso a frágil democracia do país. É fundamental analisar a atual conjuntura tomando em conta os fatores que compõem o cenário de disputa entre classes decorrente das “jornadas de junho” de 2013, que ganha outros contornos na medida em que o aparelho coercitivo do Estado se lança sobre esses movimentos objetivando o seu esvaziamento e silenciamento.

A atuação conjunta entre aparato repressivo e os oligopólios midiáticos resultaram na alteração progressiva do sentido ideológico e identitário dos movimentos contestatórios e das formas de protesto que tomaram as ruas a partir de 2013. As pautas que se abrigavam sob o guarda-chuva da redução das tarifas do transporte público e do direito à cidade se fragmentavam em um caleidoscópio de reivindicações, que iam desde a ampliação de direitos básicos apontados pela carta Constitucional, passando por anseios de democracia direta, até a denúncia do sistema político como um todo e de sua corrupção estrutural e generalizada. As pautas que levaram milhões de pessoas às ruas em 2013 apresentavam pressupostos políticos completamente distintos das que foram construídas através da manipulação midiática e que impuseram outro caráter para as manifestações de rua ocorridas a partir de 2015.

O que era uma denúncia estrutural do sistema político e da corrupção inerente às práticas elitistas e patrimonialistas do Estado brasileiro que exclui a cidadania de milhões de seres humanos se tornou denúncia de corrupção de apenas um partido e de alguns políticos vinculados a ele.

A reivindicação pela ampliação de direitos básicos se tornou denúncia dos “privilégios” dos beneficiários de programas assistenciais.

O questionamento do uso de vastos recursos públicos para atender as demandas da FIFA para a realização da Copa do Mundo de futebol e a denúncia das violações constitucionais e de soberania que requeria essa Corporação deram lugar aos gritos uníssonos de ódio que pediam por mais repressão, mais militarização, e menos Paulo Freire. Gritos que se originavam de uma imensa massa amorfa que vestia verde amarelo e, não raras vezes, estava adornada com distintivos da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e com cartazes contra a corrupção, uma contradição conciliável apenas naquele contexto de bestialização coletiva.

Apesar da mudança de direção nas pautas de reivindicações e da seletividade das denúncias de corrupção, a multidão em verde amarelo, em sua maioria, não conseguiu esconder os seus traços elitistas, coloniais, racistas e intolerantes. Algumas pesquisas realizadas durante as manifestações de 2015 e 2016 demonstram estatisticamente o perfil dos manifestantes em diferentes partes do Brasil. Destacamos, em nível de exemplo, alguns resultados da pesquisa realizada na manifestação de 12 de abril de 2015 pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação da Universidade de São Paulo (GPOPPI-USP), coordenada pela professora e pesquisadora Esther Solano e pelo professor e pesquisador Pablo Ortellado, que apontam um perfil majoritariamente branco (77%), detentor de escolaridade de nível superior completo (68%), com renda familiar bem acima da média nacional (49% com renda acima de R\$7.000,00).<sup>2</sup>

Em pesquisa realizada pelo Instituto Data Folha na manifestação de 13 de março de 2016, pouco menos de um ano depois da pesquisa citada acima, é possível perceber que o perfil, em geral, pouco se altera. Afirmavam possuir escolaridade de nível superior 77% dos entrevistados, ao passo que 63% apontam renda superior a 5 salários mínimos.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes sobre os métodos, dados coletados e análise dos resultados da pesquisa, ver: <<https://gpopai.usp.br/pesquisa/120415/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

<sup>3</sup> Para mais detalhes, ver: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1749640-protesto-cresce-mas-manifestante-mantem-perfil-de-alta-renda.shtml>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

A negação da diversidade e da alteridade ficou estampada nos cartazes e faixas que permitiam transparecer a qual ideologia estavam vinculadas. Mesmo envoltos por essa pecha, os grandes conglomerados midiáticos enalteciam a “passividade” e “civildade” desses movimentos, contrapondo-o à “violência sem justificativa” que se fizeram presentes na revolta dos protestos de 2013.

Assim como aconteceu com o sentido geral das manifestações, a noção de violência foi apropriada e re-significada pelos setores conservadores da sociedade com o apoio da grande mídia e de políticos afeitos ao espírito de intolerância seletiva que se apossou das ruas. A agressão a vidraças e lixeiras se tornou vandalismo e os linchamentos morais e físicos atos de patriotismo.

De certo modo, o ano de 2013 trouxe ventos que, hora sopravam do sul do mundo – trazendo esperanças e aspirações de novos tempos –, e hora sopravam do Norte – anunciando medo e retrocessos. Se os primeiros anunciavam jovens em movimentos por vida digna, imaginando cidades mais acolhedoras, os últimos projetavam discriminações e preconceitos que permitiam antever os desatinos que esse tempo histórico tem nos reservado viver.

Esse texto se propõe a transitar por essas ruas e avenidas, ora eivadas de esperança, ora tomadas pelos disparates reacionários que, amedrontados pelos gritos de liberdade e igualdade, se colocam em marcha para retardar os anseios de dignidade presentes nos pleitos de antigas e novas gerações.

## AS RUAS TRISTES DAS CIDADES

No dia 15 de março de 2015 as ruas das cidades brasileiras anunciavam dores infinitas. Em Porto Alegre no extremo-sul do mundo existe uma rua chamada Rua da Liberdade. Situada no elegante Bairro Moinhos de Vento suas esquisitas esquinas estavam repletas de sentimentos desorientados e assustadiços. Bairro nobre com prédios gigantescos com apartamentos imensos as “esquisitas esquinas” refletem privilégios como os de

um parque enfeitado por envelhecidas árvores de intenso verde e flores amareladas. Um parque criado nas décadas de 1960/1970 quando andávamos amedrontados, ausentes de liberdade, nas ruas da América Latina.

Nas transversais do tempo que marcam a vida do Parque Moinhos de Vento na manhã do dia 15 de março era possível reencontrar o passado. Ressurgia o ódio, manifesto em estranhas palavras repletas de ameaças: “morte para...” “fora tal partido”, “Ame-o ou deixe-o”, “fulanos devem ir para...”. A estética da morte que assombrou as ruas da Alemanha e da Itália da década de 1920 até a década de 1940, ressurgiu ameaçando a ainda insegura democracia que ensaiamos tímidos, incapazes, ainda, de substituir a cultura de privilégios de tão poucos pelo direito de todos.

Estranho Parque o dos Moinhos de Vento. Os meios de comunicação informam que lá o governo do município, em meados de abril deste ano da graça de 2015 instalou mais de 150 pontos de iluminação. Os mesmos meios de comunicação anunciam, pela milésima vez, que se deve cercar outro parque da cidade, o Parque Farroupilha (Parque da Redenção), onde ocorrem feiras de agricultura familiar e agroecológica artesanato e antiguidades. Um parque sempre muito mal iluminado e frequentado por moradores de toda a cidade, de diferentes territórios, classes e etnias. Com frequência é neste Parque, ou nas proximidades dele, que se concentram os participantes da Parada gay, das passeatas do movimento estudantil e de outros movimentos. Um Parque por onde transitam sociabilidades plurais.

Nele também ocorrem diferentes manifestações culturais que vão de apresentações de artistas locais reconhecidos pela cidade, ou de destacados músicos brasileiros e latino-americanos. Local que acolhe as diversidades e respira ares e vivências de igualdades. Devido ao descaso das políticas e a hostilidade do planejamento urbano focado nos piores exemplos de metrópoles onde carros são mais importantes que pessoas, o Parque Farroupilha anda às escuras e, seguidamente, vê-se ameaçado por projetos do poder público – alimentados e impulsionados diuturnamente pela grande mídia – de ser acariciado com cercas e portões cadeados. Projetos kafkianos, propondo mais segurança em troca de menos liberdade. Por certo, essa não é uma realidade exclusiva da capital gaúcha e possivelmente deve se repetir, em quase todas as cidades, argumentos deste tipo.

Os versos de Quintana voltam a soar extremamente atuais, ele que sentia “uma dor infinita das ruas de Porto Alegre”, das ruas nas quais jamais passaria. É preciso revisar o tempo e não se esquivar dos anúncios que percorrem as ruas do Brasil nos desfiles – anunciadores do medo – que conclamam “intervenções constitucionais” e golpes.

Anúncios verde oliva e amarelo ouro que pretendem o retorno ao passado e saúdam – como quem louva improváveis heróis hollywoodianos – a quem cometeu atrocidades bárbaras e que em situações similares – em tantos outros países – foram condenados por crimes de lesa humanidade. Faixas assustadoras que insistem no retorno ao privilégio do mesmo modo como fizeram as “passeatas com Deus, pela Família e pela Propriedade contra o comunismo ateu” nos idos de março de 1964. Tanto antes como agora, ambas estão dispostas a preservar um sistema político cuja arquitetura implica na proteção dos proprietários – dos diversos segmentos do capital – em detrimento da maior parte da população.

As cidades e suas praças – desde a ágora grega – são lugares de vida cotidiana. Nelas e delas as pessoas e os grupos extraem diferentes formas de sobreviver, múltiplos modos de pensar, sentir e agir. Cada um é um e um só, mas cada um se faz nas relações com os outros. Faz-se, ao mesmo tempo igual, e diferente (ELIAS, 1994). As cidades e suas praças são plurais em suas formas e pensamentos; as cidades produzem efervescências cotidianas que possibilitam a vida urbana “se tornar o lugar catalítico de onde novas concepções e configurações [...] podem ser pensadas e da qual novas e menos danosas concepções de direitos possam ser construídas” (HARVEY, 2013, p. 34).

O que essas passeatas querem encobrir, tanto em 1964 como em 2015, é um modelo de cidades que se desenvolve com ruas repletas de cercas eletrificadas e muros altos, que guardam escondidos diferentes tipos de privilégios encobrendo preconceitos de múltiplos significados. Pretendem silenciar a parte das cidades feitas de ruas planas, muitas vezes carentes de saneamento básico; casas simples que podem ser alagadas sempre que as chuvas fazem transbordar rios e arroios.

Bairros de casas simples, sem cadeiras nas calçadas e repletas de promessas, quase sempre esquecidas, feitas de tempo em tempo, por milagreiros de tipos diversos. Alguns deles – membros do Parlamento – pregam continuamente o retrocesso de pequenos direitos conquistados através das pressões feitas pelo movimento social, em busca de políticas públicas que possam diminuir o fosso que separa abastados e carentes. Os mais recentes representantes parlamentares que através da fé de pessoas humildes se vinculam ao combate contínuo e, no limite, ilegal, contra o Estatuto da Criança e do Adolescente e a aprovação dos direitos já conquistados do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Ao mesmo tempo se posicionam a favor da redução da maioria penal e contra o direito de as mulheres decidirem sobre suas vidas e corpos.

Alguns daqueles que prometem o céu na terra tem coragem tamanha que lhes permite anunciar tempos difíceis e deuses vingadores. Deuses sempre dispostos a castigar aqueles que não seguem as normas anunciadas como únicas e infalíveis, num estranho reviver de conceitos formados em uma sociedade medieval. Um tempo de maniqueísmos fundamentalistas dispostos a dividir coisas e pessoas a partir do pensamento único fundado na crença de um “absoluto” ou na ilusão ensandecida do poder supremo do mercado.

Mesmo em meio a uma infinidade de disparates, emerge com força uma cidade capaz de romper as desigualdades brutais do período colonial, que transformava brancos em senhores e negros em escravos esquecidos, tendo a sua condição humana negada. Uma cidade que continua a vivenciar uma pedagogia do esquecimento e que deixa legado às trevas os navios dantescos do poema de Castro Alves, enquanto relega a quase nada, a saga corajosa de Palmares. Cidades que esquecem o extermínio social provocado por um modo de produção de riquezas que transformava seres humanos em “animais que falam”<sup>4</sup> negando-lhes alma, liberdades, sentimentos e alegrias, enquanto sedimentavam um futuro submetido a diferentes tipos de preconceito e descaso social. Uma cidade que ainda permite o extermínio e o encarceramento massivo dos jovens negros e periféricos.

---

<sup>4</sup> Tradução latina de uma caracterização feita aos seres humanos reduzidos à escravidão originada do Império romano que tratava os escravos como instrumentos recusando aos mesmos a condição de ser humano. No Brasil

Uma cidade tão desigual que torna quase impeditivo a consolidação do ideário iluminista da igualdade, mesmo que não seja a igualdade perfeita que só o sol concebe ao distribuir seus raios entre as laranjas e os laranjais (NERUDA, 2004). Uma cidade que, quando conseguir compreender a importância da igualdade, perceberá que sem ela o respeito às diferenças é quase uma ilusão.

As cidades se confundem no mundo. Não só os aeroportos (CALVINO, 2006) são iguais em todos os lugares. Da feérica Tóquio à gauchesca Alegrete, da glamorosa Paris à tropical Mossoró, da Nova York de tantas torres à milagrosa cidade do Crato, encontram-se sinais comuns, lugares dispostos a oferecer os mesmos refrigerantes, os mesmos sanduíches, as mesmas inovações de tecnologias.

Em todas as cidades há pequenos grupos repletos de benefícios, muitas vezes abrigados entre muros quase medievais, enquanto uma imensa maioria vive relegada a confinamentos e carências e, quase cotidianamente, cercados por organismos de coerção social que aprofundam as políticas de negações de direitos. A cidade abriga a todos ou a quase todos. Insensível e, algumas vezes feroz, acalenta e discrimina, acolhe e recusa. Permite privilégios e não recusa preconceitos.

### COM QUEM PENSAS ESTAR FALANDO?!

As nossas cidades, tanto as mais antigas como Salvador, São Paulo, São Vicente e São Sebastião do Rio de Janeiro, quanto as mais jovens, como Goiânia, Belo Horizonte, Brasília e Palmas do Tocantins, carregam consigo multiplicidades de alternativas, de cores e de gentes que as faz um universo imenso de possibilidades. Mas carregam, também, um universo quase insuperável de controles, de coerções e de tristezas. Tristezas, dizem,

---

do período colonial os povos originários da América eram considerados – através de uma Bula papal – *Sublimis Deus* assinada pelo Papa Paulo III em 1537, que é considerada por muitos como o primeiro documento a tratar do direito internacional dos povos – seres providos de alma. Aos povos trazidos da África por comerciantes europeus não foi dada esta dádiva.

tão próprias dos trópicos. Cidades que descriminam e preconceituam em todos os hemisférios do planeta (LEVI-STRAUSS, 1996).

Essas cidades vindas, as mais antigas, do mundo colonial e, as mais recentes, da modernidade urbana industrial, carregam uma cultura de privilégio. Não raro e em inúmeras circunstâncias pode-se ouvir o inevitável e ameaçador dito do senhor do engenho: “você sabe com quem está falando?!”.<sup>5</sup> Do fiscal de trânsito ao delegado mais próximo, do pastor que expulsa o demônio ao professor universitário desavisado, do prefeito mais obscuro ao genitor(a) mais descuidado, de um intolerante general dos anos de chumbo à algum aventureiro parlamentar contemporâneo. O pensamento presente nessa frase recompõe e atualiza o autoritarismo e a dominação que percorre gerações. Ainda hoje continua manifesta na postura de alguns patrões sobre os trabalhadores mal pagos, pelos latifundiários sempre dispostos a ameaçar os que lutam pela terra e, também, por uma nova casta de políticos que sonham em transformar o público em privado.

Curiosas às manifestações que percorreram “Moinhos de Ventos”, “Paulistas” e “Copacabanas” ansiosas e prepotentes em sua pretensão de ver o “novo” um “novo tempo” que reproduz antigas fórmulas e preceitos de silenciamentos, de negações, de retiradas de direitos e de privilégios de minorias. Ao decretarem descontroladas o fim da pedagogia do diálogo, a procrastinar a didática da dúvida, a anunciar o veto de conteúdos clássicos da humanidade, ao colocar em suspensão políticas sociais compensatórias, ao jogar com o direito sagrado da aposentadoria e, sobretudo, negarem o direito de vida digna das gerações futuras, pensam que podem para o tempo das mudanças indispensáveis para a consolidação da democracia e da justiça social. Surpreendentes manifestações aquelas amparadas por setores do Estado sempre prontos para reprimir as vozes divergentes e que ainda ousam manifestar desejos e sonhos de igualdade e equidade para todos,

---

<sup>5</sup> Quem ainda não ouviu esta frase? É um dito popular cotidiano que percorre o Brasil de norte a sul, de leste a oeste. Ficou tragicamente reconhecido em um recente episódio do trânsito do Rio de Janeiro quando uma funcionária do sistema de trânsito parou e multou uma autoridade do poder judiciário. Ameaçada pela famosa frase deu ordem de prisão ao infrator e logo foi por ele presa. Nos tribunais regionais já foi condenada e deve pagar indenização por dano moral. Contam desde sempre que sua origem se perde nas noites do tempo. Por certo se tornou senso comum nos grandes latifúndios sendo pela primeira vez usada quando os navegantes portugueses desembarcaram em Porto Seguro.

direitos sem discriminações e, especialmente, que questionam a lógica de mercantilização da vida.

Curioso mundo o dos benefícios que desde a “Casa Grande” do período colonial recusa aos outros a condição de bem viver e o direito inalienável de manifestar o seu pensar. Estranha à cultura na qual aqueles que determinam as normas, as leis e os processos, não conseguem suportar os resultados que, de tempos em tempos, nascem destas próprias normas leis e processos. Cultura de estranha seletividade, que elege alvos específicos para manifestar seu ódio e sua justiça cega e surda aos anseios populares. Justiça que faz uso de uma espada que corta sempre para o mesmo lado, poupando os de cima e supliciando os de baixo. Surpreendente a cultura que mesmo num tempo urbano, por si mesmo plural e múltiplo, pretenda permanecer monocórdica num pensamento único, de si mesmo vazio, e pleno de discriminação.

Discriminações que, vindas de um passado não tão distante, teimam em permanecer vivas insistindo em assumir formas contemporâneas no afã de preservar os benefícios do passado sem abandonar as “benesses” do presente. O que talvez não possam suportar são as mudanças cada vez mais rápidas de um tempo histórico que se anuncia cada vez mais veloz – velocidade que cruza o planeta em segundos, nas infovias digitais dos novos sistemas de informação – e que rompe a barreira do som, rompendo, também, a camada de ozônio e carregando a morte em agilidade estonteante.

Discriminações que, alheias às mudanças do presente, insistem em permanecer no tempo em busca de manter e ampliar privilégios e re-vigorar conceitos formados desde o período colonial e que permanecem como ideias preconcebidas impedindo a formação de novos conceitos (CHAUÍ, 1996). Isso faz com que a Casa Grande se preserve no mundo urbano. Os meios de comunicação servem como instrumentos de divulgação permanente das leituras de mundo incompatíveis com a democracia.

Através das imagens coloridas das grandes redes universais de comunicação, impõem projetos que oscilam entre a preservação do passado e um futuro indefinido. Nelas se retratam os lugares de cada um: benefícios para poucos elegantes e sofisticados, carências e dores para não brancos ou

brancos esquecidos. É comum e cotidiano em programas sensacionalistas de TVs e rádios o uso de uma pedagogia do medo. “[...] um cala boca onde os inocentes são colocados nos bancos dos réus como se já fossem indiciados. Em certos momentos este preconceito avulta, e por mimetismo, estende-se a toda a mídia de que resultam situações de autêntico linchamento” (DINES, 1996, p. 61).

Ali se definem previamente a condição de culpados e inocentes e quem tem, ou não, acesso à justiça, bem como quem são os criminosos e quais as suas penas. As telas coloridas atribuem previamente à gravidade dos crimes – na sua maioria crimes contra a propriedade. São nelas, também, que se definem as estéticas do belo e os comportamentos que podem ser eticamente aceitáveis ou hediondamente recusados. Estranhos tempos que permitem inclusive a segregação pública que pré-julga crianças e adolescentes estigmatizando-os como seres do mal e condenando-os, desde muito jovens, ao cárcere ou a ocupações – de curta duração e curta vida – na economia do crime.

Os preconceitos tornam-se obstáculos que buscam impedir as transformações que a sociedade exige. Transformam-se em formas de pensar que servem como elementos conservadores (CHAUÍ, 1996) capazes de submeter os dominados a cultura dominante entendendo que nelas se encontram seguros e protegidos.

Assim pensa poder definir as vontades amorosas, as escolhas religiosas, as filiações as mais distintas formas de pensamento. Recusa, revivendo as formas políticas vindas do século XIV, os direitos sociais e políticos que o século XVIII já definira como de todos e de cada um. Ainda agora, continuam incapazes de compreender que a forma de viver da sociedade contemporânea é produzida cotidianamente por um duplo movimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, que revela a cada instante um novo interesse, um inesperado desejo.

Entre os muitos preconceitos que os movimentos em verde e amarelo que se ocuparam das ruas e das grandes avenidas a partir de 2015 têm origem em uma das vertentes do pensamento europeu que se formou ao longo dos séculos XVI a XVIII e que ressurgiu com cores novas no

século XX. Uma ideologia que vincula a cidadania com o mercado livre e não com direitos sociais e políticos. Uma ideologia que busca mercantilizar todos os aspectos da vida humana, de corpos à sentimentos, fazendo de cada um, não mais um ser humano, mas sim um empreendedor de si mesmo, elevando “o conceito de contribuinte acima do conceito de cidadão” (BUCCI, 1996, p. 46).

Segundo esta forma de pensar, a cidadania passa a ser uma mercadoria que se pode comprar fazendo com que aqueles que não tem recursos voltem a ser considerados párias e, no limite, são tratados como as “novas classes perigosas” que habitam áreas conflagradas das cidades. Com este senso comum as ruas e avenidas que foram tomadas pelos estandartes do conservadorismo recuperavam o antigo discurso de que o mercado é sério e produtivo, e o social, perdulário e esbanjador (RIBEIRO, 2000).

Tais razões reavivam as críticas feitas aos direitos humanos. Segundo Dallari (1996), o preconceito contra aqueles que assumem a defesa dos direitos humanos decorre das críticas que fazem a existência de privilégios sociais e políticos.

[...] ninguém confessa que esse é o verdadeiro motivo e, provavelmente, muitos anestesiam sua consciência tomando como ponto de partida que os defensores dos direitos humanos são realmente pessoas perigosas e nocivas, que não respeitam os direitos dos outros e põem em risco a estabilidade social. Embora não haja qualquer elemento concreto e racional, ela é estabelecida como ponto de partida, antes de qualquer informação ou análise. É o preconceito funcionando, fingindo que se trata de um pensamento neutro e invocando uma preocupação respeitável – a defesa da sociedade – para justificar uma atitude essencialmente injusta. (DALLARI, 1996, p. 90).

O direito à vida e, por conseguinte, o direito às condições para que haja vida, é o direito humano mais elementar. A negação desse direito deveria ser motivo de grande preocupação, pois em todos os momentos da história da humanidade em que o direito à vida foi subjugado a outros interesses – geralmente econômicos – o que veio como consequência foi à barbárie e o genocídio.

É inequívoco que o discurso negador dos direitos humanos está atrelado a formas de pensamento e ação que remetem ao arbítrio e a opressão. É importante perceber que quanto maior essa negativa, maior é a animosidade e o ódio. Basta tomar como exemplo os contextos em que os direitos humanos são atacados, quando acusados de “defensores de bandidos” são acompanhados de defesa da pena de morte; quando associados à políticas assistenciais são acompanhados de racismo e xenofobia; quando vinculados à diversidade são acompanhados de homofobia e discriminação.

As críticas constantes parecem ter ganhado nova projeção desde que alguns setores sociais passaram a denunciar os crimes da ditadura militar e essa denúncia passou a ter aceitação entre o conjunto da sociedade. É importante destacar esse elemento, pois a pedagogia do medo dos governos militares abriu um flanco que deslocava os direitos humanos de lugar, de tal maneira que deixavam de ser a justificativa plausível para a quebra do regime democrático, passando a ser sinônimo de lutas pela democracia, de movimentos pela igualdade e pelo respeito às diferenças.

## EM BUSCA DOS DIREITOS

O Brasil começou a discutir os princípios dos direitos humanos enquanto um campo de conflito tardio. Não que a sociedade brasileira não houvesse vivenciado ao longo de sua história as disputas entre privilégios e direitos, mas porque a hegemonia dos privilegiados sempre procurou impedir que a sociedade assumisse que a condição humana depende para sua efetivação que cada um, cada grupo e cada classe, sejam reconhecidos como seres de direitos.

Mesmo após a proclamação da República – sistema que atribui à soberania a todos os cidadãos – os princípios dos direitos humanos não passaram a fazer parte da cultura nacional.

As Repúblicas contemporâneas se consolidaram no chamado período das revoluções burguesas. Seu pressuposto fundamental é que a soberania pertence ao povo e deve ser exercida em seu nome e para ele. No

Brasil a Primeira República negava-se a si mesma na medida em que mantinha as restrições de participação a aproximadamente 95% da população. Tomando-se como parâmetro o direito do voto (como forma de escolha dos governantes) restrito a homens alfabetizados e com uma renda anual medida por alto valor de compra.

Nos movimentos sociais, por exemplo, as greves operárias apresentavam reivindicações socioeconômicas como melhores salários, redução da jornada de trabalho, férias e descanso semanal; ao mesmo tempo, traziam reivindicações políticas: como liberdade de pensamento, direito à organização sindical e partidária. As respostas do Estado mantinham-se em dimensões coercitivas de repressão as greves, prisão e extradição das lideranças operárias, considerando as questões sociais como questões de polícia. Práticas que são seguidamente repetidas na atualidade por diferentes governos, independente das siglas dos partidos às quais se vinculam.

Mesmo quando o governo brasileiro assinou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), a sociedade brasileira continuou a desconhecer os princípios desses direitos e dessa Declaração. Somente na segunda metade do século passado o tema passou a ser projetado como alternativa de modelo social e político e, curiosamente, colocado a serviço das ações que tinham como objetivo romper a estabilidade democrática.

Os discursos dos direitos humanos foram incorporados ao projeto político-militar que resultou no golpe de estado e consequente deposição do governo constitucionalmente eleito de João Goulart a partir de uma justificativa baseada nos pressupostos da Guerra Fria, isto é nos embates ideológicos entre as duas potências antagônicas daquele período histórico. Para Chomsky (2003) os discursos anticomunistas são uma questão técnica e não política. Compõem a conjuntura da guerra-fria e servem como fundamentos ideológicos para definir quem é amigo, quem é aliado e quem é inimigo. Os últimos precisam ser enquadrados em categorias geradoras de medo. Sua perseguição, prisão ou eliminação física são o preço a pagar para a sobrevivência e o progresso do dito mundo livre.

Estranha forma de emergir nos embates de uma nação cuja história está mais voltada ao privilégio e a negação da cidadania. Incoerente, se seguirmos os pressupostos de Bobbio (1992) que considera a democracia essencial para a vigência dos direitos humanos e estes como sinônimo de democracia.

Talvez por ironia ou uma incompreensão histórica, os fundamentos dos direitos humanos chegaram ao Brasil como uma promessa que não poderia ser efetivada. Desembarcaram na embaixada estadunidense acompanhadas de outra promessa, a presença da 7<sup>a</sup> Frota,<sup>6</sup> pronta para intervir se o avanço militar saído de Minas Gerais não obtivesse êxito.

Chegaram acompanhados, também, por fartos financiamentos do capital internacional sempre que fossem utilizados para a instalação de empresas vindas do norte da América, da Europa ou do Japão. O compromisso dos golpistas – interventores para os manifestantes em verde e amarelo das ruas e avenidas de 2015 e 2016 – seria de suprimir, a qualquer custo, os movimentos sociais que começavam a assumir protagonismo histórico antes do 1º de abril de 1964.

Foi exatamente porque a sociedade brasileira pagou um custo insuportável pela perda de liberdade, que as sementes lançadas por mãos dispostas a encobrir a verdade fizeram com que os princípios dos direitos humanos mudassem de rota. Os novos rumos dos direitos humanos tentaram criar raízes mais profundas em defesa da vida e da liberdade, como fundamento essencial sem a qual a humanidade não tem razão de existir e, também, através do sonho inextinguível da igualdade, sem a qual nenhuma alternativa de justiça social pode ser transformada em política pública.

Retomando o argumento inicial, ao acompanhar as manifestações do bairro Moinhos de Vento, da Avenida Paulista ou de Copacabana é possível compreender melhor as relações de similaridade que estão presentes entre a guinada imposta sobre as pautas dos movimentos populares de 2013 e os direitos humanos. As lutas por ampliação de direitos – irmã

---

<sup>6</sup> Sobre a participação estadunidense no Golpe de Estado leia-se, entre outros, o livro: *1964 – O Golpe*, de Flávio Tavares. Veja-se, também, o documentário *O dia que durou 21 anos* dirigido por Camilo Tavares que está disponível na Internet. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UqgpnC42Caw>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

siamesa das lutas por direitos humanos – são insuportáveis para as elites de ontem e de hoje, assim como para seus asseclas e porta-vozes midiáticos.

As manifestações só podem ser toleradas se estiverem de acordo com o *establishment*, com os desígnios do “deus mercado”; direitos humanos só podem ser invocados se servirem como justificativa para a guerra contra o “terror” e para ampliação de fronteiras geopolíticas de potências econômicas e bélicas (tal como a invasão do Iraque em 2003, “em nome dos direitos humanos do povo iraquiano” e em nome do petróleo que lá é produzido). A reação dos setores conservadores – materializada nas contracampanhas midiáticas – tanto em relação aos direitos humanos, como em relação às manifestações de 2013, possuem semelhanças bem delineadas. Ambas são criticadas e deslegitimadas, pois carregam em si o potencial de transformação social.

É principalmente por meio do aparelho midiático – talvez por orientações das editoriais dos grandes veículos de mídia, talvez por convicções dos próprios jornalistas – que se tornou lugar comum as pregações, ora moderadas ora raivosas, contra os defensores dos direitos humanos e contra os protestos populares. Esses discursos que durante a ditadura rotulavam uns e outros como “protetores de subversivos e terroristas” passaram a ser reconhecidos como “defensores” daqueles que infringem as leis e, recentemente, todos que ousam se levantar e protestar recebem a alcunha de “baderneiros”, versão reeditada do “subversivo”.

Campo de disputa, os princípios dos direitos humanos – e as ações daqueles que os defendem – são compreendidos de forma ambígua pela população. Muitas vezes são tratados com preconceito. No Brasil há pessoas que “[...] detestam os que trabalham pelos direitos humanos e falam em justiça social. Isso porque pensam que essa pregação põe em risco o patrimônio dos que desfrutam de melhor condição econômica. Mas ninguém confessa que este é o verdadeiro motivo [...]” (DALLARI, 1996, p. 90).

Nos primeiros anos deste inquieto século XXI podemos acompanhar uma tentativa vinda do Rio de Janeiro que anunciava um contra-senso, talvez uma ante-sala do que anunciariam as ruas em verde-amarelo. Cansados de combater as novas leituras e as novas práticas dos direitos hu-

manos, esta iniciativa pretendia uma nova definição: os direitos humanos deveriam ser para os “humanos direitos”.

Quando os direitos humanos servem unicamente aos “humanos direitos” o que é negado aos demais não são somente seus direitos culturais. Essencialmente, são negados os direitos sociais e políticos. Os direitos culturais já são negados cotidianamente nos editoriais das grandes redes de comunicação. Quando uma sociedade é submetida à intervenção militar – e a história demonstra a frequência com que isto ocorre –, tanto indivíduos como grupos e classes tem suas identidades negadas a partir da destruição da integridade psíquica, física e cidadã.

Sob um governo ditatorial, a vontade do Estado se impõe para preservar privilégios e para que se compreenda que golpes (mesmo os que não são seguidos de ditadura escancarada) na democracia (mesmo as frágeis) são dados com o intuito básico de frear avanços sociais, humanitários e civilizatórios (mesmo aqueles mais básicos). A cada retrocesso e a cada retirada de direitos protagonizada por um governo oriundo de golpe na democracia fica mais evidente que ações desse tipo só poderiam ser executadas sobre um regime de exceção ou suspeição da normalidade democrática.

Nesse sentido, se tornam inquietantes as manifestações de 2015 e 2016 que pediam a deposição de um governo eleito pelo voto ao passo que sustentavam como alternativa a esse uma “intervenção militar” constitucional apenas no devaneio de uma elite privilegiada e insensível ao bem comum. Essas manifestações conseguiram demonstrar com maestria o resultado da soma de herança de privilégios com preconceitos. Assim obteve-se o justo desejo de combater a corrupção como fermento ideológico de um golpe e a vontade de “arrumar o país” através do autoritarismo sem disfarces e da negação da cidadania.

O retrato dessa fórmula perversa foi transmitido ao vivo em rede nacional. Durante uma das manifestações do mês de abril de 2015 quando uma grande rede de televisão (muito afeita a golpes e governos de exceção) localizou um reconhecido torturador que estava presente na Avenida Paulista. Personagem das mais terríveis páginas da história nacional, saudado por manifestantes como um provável salvador da pátria, ao ter a sua

disposição um microfone e uma câmera de TV, anunciou sob aplausos o único erro que teria cometido durante os anos em que foi algoz da repressão ditatorial: ter deixado de matar, quando podia, *Fulano e Beltrana*.

Saudada publicamente, a face da morte sorriu zombeteira libertando o espectro das torturas até então pudicamente recolhido aos porões da Rua Tutóia. Aliás, é sempre bom lembrar, que a tortura é considerada pela Constituição Nacional – e condenada pelas Nações Unidas – como crime hediondo. Sua prática não só objetiva destruir o corpo e a psique do torturado, mas, acima disto, eliminar os direitos e igualar as sociedades que a sofrem em uma dor comum que violenta a cidadania e a dignidade humana.

### ENTRE NEGAÇÕES E LIMITES

Embora os crimes contra a humanidade tenham possibilitado uma releitura dos direitos humanos pela sociedade brasileira, seus pressupostos e suas propostas não deixaram de ser um campo de conflitos no qual estão presentes não só aqueles que os defendem, mas também aqueles que os negam. Sua polissemia faz com que se efetivem em um sem número de movimentos com suas propostas e suas identidades e, inúmeras vezes dificultando a criação de uma cultura comum de direitos humanos. Para Willians (2011) uma cultura comum exige uma ética que estabeleça responsabilidade para todos. Uma ética que se manifesta através da participação democrática em todos os campos da vida social e o acesso equânime ao processo de produção material e social.

A presença dos direitos humanos foi decisiva para a superação da ditadura militar. A defesa intransigente dos direitos civis e políticos moveram as lutas pela abertura democrática, para denunciar as torturas, a censura, para lutar por anistia ampla e irrestrita, pela convocação de uma Constituinte Exclusiva e pelas eleições diretas. As lutas pela recuperação da dignidade de vida, após os 21 anos de arrocho salarial e diferentes tipos de carência, foram constituídas em nome dos direitos sociais e econômi-

cas. Nelas se projetaram movimentos pela moradia, o movimento contra a carestia, o movimento dos sem-teto e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Naquele período as ruas, avenidas e praças do Brasil, ainda indecisas e sem ter certezas de aonde poderiam chegar,<sup>7</sup> anunciavam a possibilidade de uma cultura comum que envolveria uma participação plena dos que se mobilizavam em busca da superação da dor e do medo.

As ruas e praças de então – por certo não a dos Moinhos de Vento, da Paulista ou de Copacabana – apresentavam-se com outras faixas, outras palavras de ordem, mas sem deixar de lembrar e bradar: “Abaixo a Ditadura”. Foi neste período que surgiram também outros temas próprios da contemporaneidade como as lutas em defesa do meio ambiente, as lutas que anunciavam a impossível conciliação entre direitos e privilégios, democracia e capitalismo. Foi nesta conjuntura que se aprofundaram as lutas pela igualdade racial e se consolidaram os movimentos feministas cada um deles com pautas específicas e dispostos a ocupar um lugar que a cultura hegemônica – a cultura que é formada pelos setores sociais dominantes – sempre lhes negara.

Tão imensas eram as urgências destas múltiplas expressões dos direitos humanos que cada um dos movimentos se preocupou em cuidar de si. Poucas foram às vezes em que os movimentos por direitos humanos assumiram a dimensão universal de seus princípios. As aproximações sempre foram tímidas e não raro as tentativas de elaborar e implantar políticas públicas deixadas a cargo do Estado, sem que sobre ele fossem exercidas pressões sociais, se demonstraram insuficientes para superar as gigantescas distâncias econômicas e sociais que separam a sociedade brasileira.

Distâncias que impedem a cidadania de se constituir, dificultando – quando não impedindo – que se produza uma cultura comum de direitos humanos na qual a tríade originada no início da contemporaneidade – liberdade, igualdade e fraternidade – sejam acrescidas dos novos direitos, entre eles o direito ao reconhecimento das diferenças e das escolhas individuais e coletivas feitas pela cidadania.

---

<sup>7</sup> Para Eagleton, a partir de Willians (2011): “A cultura é uma rede de significados e atividades compartilhadas jamais autoconscientes como um todo, mas crescendo em direção ao ‘avanço da consciência’, e assim, em humanidade plena, de toda uma sociedade”. (EAGLETON, 2011, p. 168).

Por fim, uma das questões centrais para que se mude a hegemonia baseada em uma cultura de privilégios para uma cultura fundada nos princípios dos direitos humanos está assentada no papel da “praça pública”. Praças que não são mais unicamente espaços abertos nas cidades, passando a assumir novas formas nestes tempos de tecnologias virtuais que possibilitam ampla participação política via redes sociais – às praças das infovias –, mas que não dispensam, por completo, o contato face a face, talvez a forma mais genuína de solidariedade e empatia entre seres humanos.

Talvez sejam as diferentes Praças que poderão potencializar a participação social, desde que possam canalizar sua energia tão veloz não para a manifestação de diferentes tipos de ódio e preconceito, mas para a construção de um processo democrático capaz de contribuir para superar as inúmeras carências econômicas e culturais que a maioria da humanidade ainda vivencia.

A praça – assim como a ágora da Grécia antiga, só que agora sem discriminações – é o lugar de excelência da democracia. É o espaço decisivo que define o que produzir como produzir e como dividir o produzido. A praça como lugar capaz de decidir sobre prioridades públicas e contenções de despesas. Como lugar de determinar as leis, as responsabilidades e os direitos de cada um e de todos construindo, assim, novos direitos que não nascem como dádivas. “Ele(s) tem de ser tomado(s) pelo movimento político” (HARVEY, 2013, p. 34) de modo que na praça ninguém precise se esconder atrás de um governo que decida sozinho e, de forma autoritária, imponha ordens, retire direitos e alimente uma cultura de medo, ódio e preconceito.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Rd. Campus, 1992.
- BUCCI, Eugênio. Sociedade de consumo (ou o consumo de preconceitos). In: LERNER, Júlio (Ed.). *O Preconceito*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 1996.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

- CHAUÍ, Marilena. Senso Comum e Transparência. In: LERNER, Júlio (Ed.). *O Preconceito*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 1996.
- CHOMSKY, Noam. *Contendo a Democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- DALLARI, Dalmo. Policiais, juízes e igualdade de direitos. In: LERNER, Júlio (Ed.). *O Preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996. p. 87 – 113.
- DINES, Alberto. Mídia, civilidade e civismo. In: LERNER, Júlio (Ed.). *O Preconceito*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 1996. P.57 – p.72.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.
- HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia et. Ali. *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boi Tempo, 2013.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.
- NERUDA, Pablo. *O Livro das Perguntas*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2004.
- NOSTALGIA da Luz. Direção de Patricio Guzmán. Chile/Espanha, 2010. Documentário. Drama. 90m.
- RIBEIRO, Renato J. *A Sociedade Contra o Social: o alto custo da vida pública no Brasil: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- TAVARES, Camilo. *O dia que durou 21 anos*. 2013. 1 post (1h 17 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UqgpnC42Caw>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- TAVARES, Flávio. *1964: o golpe*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade de Coleridge a Orwell*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VICISITUDES Y MIRADAS CONVERGENTES SOBRE  
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN DOS  
UNIVERSIDAD NACIONALES:  
MAR DEL PLATA Y LUJAN

*Matías Penhos*

**1**

**INTRODUCCION**

La responsabilidad de la universidad ante el embate que sufren los derechos humanos en la Argentina del gobierno de Macri obliga a imaginar formas de acción que superen el formalismo institucional y motiven la interacción no sólo entre sus docentes y estudiantes sino, muy especialmente, entre los distintos actores y sectores sociales con los que la universidad articula cotidianamente el desarrollo de sus funciones sustantivas.

La educación superior exige una universidad pública comprometida en acciones y prácticas concretas que garantice el “carácter de bien público social” y además estén orientadas hacia una cultura de derechos humanos que abarque al conjunto de la comunidad educativa. La presente ponencia intenta interpretar las tensiones y los desafíos que se detectan en las políticas de gestión de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Luján, siguiendo una historia común que se inicia en la década del setenta y desemboca en una actualidad muy compleja, donde un proceso de disciplinamiento de poder gubernamental no reconoce principios estatutarios, instrumentos normativos ni institucionalidad alguna. Actualmente, la producción, generación y circulación de conocimiento especializado ha dejado de involucrar la retroalimentación virtuosa entre la universidad, el estado y la comunidad. Y bajo esta redefinición se acelera un proceso que ataca la autonomía universitaria en base a la fuerza del autoritarismo.

Con anterioridad al año 2015, nuestros informes de investigación sobre el campo universitario argentino se preocupaban por destacar la renuencia a aplicar políticas públicas destinadas a promover la educación en derechos humanos<sup>1</sup>, entre cuyas causas compartidas se ubicaba: la no incorporación planificada y sistemática de las recomendaciones que vienen promoviendo los organismos de la Organización de las Naciones Unidas; y, a la vez, la no plena convicción político-pedagógica de cada ámbito académico para consolidar aquellas iniciativas propias que estaban en pleno desarrollo en las universidades nacionales pero que, sin bases sustentables en el tiempo, carecían de transversabilidad, visibilidad e impacto.<sup>2</sup>

Sin embargo, no se puede dejar de contextualizar estas problemáticas investigativas en el marco de relaciones estructurales donde la globalización neoliberal acorrala la autonomía universitaria e impone condiciones bajo la lógica de dos procesos: la descapitalización de la universidad pública y la transnacionalización del mercado universitario (SANTOS, 2005). En Argentina, a lo largo del siglo XX, las políticas pendulares en materia de relación Estado y universidad han configurado variados obstáculos que

---

<sup>1</sup> En adelante EDH.

<sup>2</sup> Véase Manchini; Penhos; Suárez, 2014.

con frecuencia se han planteado infranqueables, sobre todo cuando los golpes inconstitucionales han intervenido abiertamente las instituciones y violado todo principio de autonomía universitaria

[...] el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica. Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización hegemónica y la globalización contrahegemónica. [...] No es posible una solución nacional sin articulación global. (SANTOS, 2005, p. 44).

Un proyecto globalizador contra-hegemónico de la universidad debe coordinar acciones integrales y transversales, con el involucramiento y participación de los distintos departamentos, carreras, programas o proyectos de extensión y/o investigación, así como las distintas áreas de gestión de la universidad pública, en las que se debiera promover prácticas sensibles a garantizar la inclusión y la permanencia de las y los estudiantes; a potenciar las estrategias didácticas para aumentar la retención y la continuidad de estudios; a concretar la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social de nuestra educación (SALVIOLI, 2009).

La “instalación normativa”, su análisis y debate debe ser el punto de encuentro para avanzar sobre la “instalación institucional” y la “cultural” de los derechos humanos que abarque al conjunto de la comunidad educativa. Esta “triple instalación” (BRARDINELLI; RIPA, 2014) debiera coordinar acciones integrales, transversales, con el compromiso y la participación de los distintos departamentos, carreras, programas o proyectos de extensión y/o investigación, así como las distintas áreas de gestión de nuestra universidad, en las que se promuevan prácticas sensibles a garantizar la inclusión y la permanencia de las y los estudiantes; a potenciar las estrategias didácticas para aumentar la retención y la continuidad de

estudios; a concretar la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social de nuestra educación.

## 2

### EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

Los progresos que se han alcanzado desde la 2ª Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993) a la fecha permiten dar cuenta de que existe un genuino interés por consolidar avances a través de las planificaciones y prácticas implementadas por los distintos sectores de la educación pública. En el año 2011, estos esfuerzos se materializaron en la resolución (A/RES/66/137) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se plantea que...

La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la capacitación de instructores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general. (Declaración sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos”, artículo 3, punto 2).

El párrafo focaliza en la necesidad de despejar carencias y vacíos sobre la formación de las y los educadores, en la medida en que los saberes especializados que produce y hace circular la universidad en torno a la EDH son insuficientes para alcanzar criterios de calidad, pertinencia y universalidad en la oferta. Algunas de estas cuestiones las hemos mencionado sistemáticamente en nuestros informes de investigaciones<sup>3</sup>, así como también en las propuestas extensivas abiertas a la comunidad (Proyecto

<sup>3</sup> Proyecto de investigación de la UNQ N° 416/07; Proyecto de investigación del Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología N° 1090/11; Proyecto de investigación de la UNQ N° 1027/11.

CRcER; Programa Derechos de todas y todos; Proyecto Levanta la mano; Proyecto Comunicar-EDH; y Voluntariados Universitarios) en las que se involucraban, prioritariamente, docentes de diversos niveles educativos, cuya demanda formativa resulta evidente.

Dos instrumentos normativos, específicamente del nivel superior, sirven como articulación para desarrollar estrategias de acción conjunta: en primer lugar, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de Unesco (CRES, 2008)<sup>4</sup> que plantea una universidad pública que garantice el “carácter de bien público social”; y en segundo, la Observación General N° 13 que amplía los alcances del Art. 13 – que consagra el derecho a la educación – del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), donde se explicita que la educación en todas sus formas y niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas: a) disponibilidad; b) accesibilidad; c) aceptabilidad; y d) adaptabilidad (TOMASEVSKI, 2005). La “instalación normativa”, su análisis y debate debiera ser el punto de partida para avanzar sobre la “instalación institucional” y la “cultural” de los derechos humanos que abarque al conjunto de la comunidad educativa.

En lo que hace estrictamente a garantizar el derecho a la educación universitario, además de la Declaración de la CRES (Cartagena de Indias, 2008) y podríamos agregar el Comunicado de la Conferencia Mundial de la Educación Superior donde se define la responsabilidad social de la universidad en tanto bien público. El punto 3 del comunicado establece:

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos. (UNESCO, 2009, p.2).

Esta responsabilidad social no es compatible con la ley de educación superior (N° 24.521) actualmente vigente en Argentina, a pesar

<sup>4</sup> Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. Acceso en: 3 mar. 2018.

de ser promulgada hace ya más de veinte años (en 1995) y mucho antes que los instrumentos internacionales citados, puesto que en su art. 1° concebía la responsabilidad del Estado en tanto “prestación del servicio” (textual) de educación superior. La promulgación de la nueva ley en el 2015 (N° 27.204)<sup>5</sup> enmendó por completo el sentido de aquel artículo (de hecho lo reemplazó) pero puso en evidencia que la esencia del instrumento originario está impregnado por la concepción mercantilista de la educación; concepción que colisiona con todos los impulsos e intenciones de los organismos de Naciones Unidas que promueven el carácter universal e interdependiente de los derechos humanos. Es cierto que durante las gestiones políticas de los gobiernos kirchneristas (2003–2015) hubo un conjunto de políticas públicas educativas integradas que fueron concebidas e implementadas a lo largo y a lo ancho del sistema educativo, a saber: la ley de Educación Nacional (N° 26.206); la ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075); y la ley de Educación Técnico-Profesional (N° 26.056) (RINESI, 2015). Esta tríada normativa fue completada por una serie de programas educativos de incidencia directa sobre la vigencia efectiva del derecho a la educación: Plan FinEs (finalización de estudios de niveles primario y secundario para personas adultas); Programa Nuestra Escuela (formación docente continua); Plan Conectar-Igualdad (acceso de estudiantes a mejores recursos tecnológicos y a la información, así como también modifica procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la escuela a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación). Este proceso, además, se vio acompañado por una política de creación de nuevas universidades – 16 en total<sup>6</sup> – en nuestro país que permitió que estudiantes universitarios de “primera generación” también pudieran acceder al nivel superior desde lugares geográficos que tradicionalmente quedaron relegados de estas posibilidades.

---

<sup>5</sup> Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> (consultada el 3 de marzo de 2018).

<sup>6</sup> Universidad Nacional del Oeste; Universidad Nacional del Chaco Austral; Universidad Nacional del Alto Uruguay; Universidad Nacional de Villa Mercedes; Universidad Nacional de Tierra del Fuego; Universidad Nacional de San Antonio de Areco; Universidad Nacional de Río Negro; Universidad Nacional de Rafaela; Universidad Nacional de Moreno; Universidad Nacional de los Comenchingones; Universidad Nacional de las Artes; Universidad Nacional de José C. PAZ; Universidad Nacional de Hurlingham; Universidad Nacional de Avellaneda; Universidad Nacional Arturo Jauretche; Universidad de la Defensa Nacional.

Sin embargo, aún quedó pendiente una tarea mayúscula: la de adecuar esta expansión a “...un plan estratégico de crecimiento de la oferta universitaria ligada a las necesidades sociales y económicas nacionales o regionales...” (CHIROLEU, 2012, p.30). La “administración racional al servicio del interés público” a la que apela la autora, a nuestro entender, debe empezar, necesariamente, por consagrar un nuevo dispositivo político-jurídico de carácter nacional, que abarque los propósitos de una inclusión efectiva y sistémica de contenidos relacionados con los derechos humanos en los planes de estudios. Esta intención, además, asoma en una coyuntura regresiva, donde las políticas públicas de ampliación de derecho ya no son funcionales a las grandes mayorías populares y donde los derechos de las personas son puestos en cuestión de forma permanente por las lógicas neoliberales. A cien años de la Reforma Universitaria, urge recuperar y avanzar con ese imaginario como horizonte, hacia una comunidad universitaria organizada y propositiva donde los derechos humanos sean los pilares de un nuevo proyecto de convivencia institucional.

### 3

#### **DOS EXPERIENCIAS DEL NIVEL SUPERIOR QUE ILUSTRAN LAS TENSIONES DEL PASADO Y DEL PRESENTE**

Desde diferentes áreas de gestión universitaria, a través de distintos principios de EDH y con diferentes niveles de impacto en la práctica pedagógica, el proyecto de investigación – ya aludido – focaliza en políticas universitarias que transitan el campo universitario argentino. Para abarcar semejante campo de estudio, compuesto por alrededor de 55 casas de altos estudios, hubo que hacer una equilibrada selección de casos, en función de criterios espacio-temporales que permitieron establecer ocho relevamientos de universidades nacionales divididas en cuatro grandes grupos: a) Dos universidades “históricas”, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata; b) Dos universidades fundadas en las décadas de 1960–1970: la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional de Mar del Plata; c) Dos universidades creadas en la década

de 1990, la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y la Universidad Nacional de Quilmes; d) Dos universidades nacidas en pleno desarrollo del siglo XXI: la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de Avellaneda.

La hipótesis principal es que el creciente interés ciudadano por reivindicar la vigencia plena de los derechos humanos no se corresponde con el esfuerzo del campo intelectual-universitario por producir un conocimiento especializado que propenda a expandir, transferir y generar actividades de divulgación científica en la línea de una educación en y para los derechos humanos, incluida la propia comunidad universitaria. Es preciso objetivar el núcleo problemático de esta insuficiencia académica, expresado en enunciados institucionales que con frecuencia van en sentido contrario. Se trata de rastrear experiencias y aportes para construir temas de vacancia institucionales: sea mediante la interpelación teórico-normativa de los organismos internacionales y sus sistemas de protección; sea recuperando experiencias subjetivas, historias de lucha que están inscriptas en la propia universidad a la espera de que sepamos leerlas, interpretarlas y capitalizar su potencial pedagógico.

Este artículo se preocupa por abordar uno de los cuatro grupos estructurados: el que da cuenta de las universidades creadas entre las décadas de 1960 y 1970, donde el trabajo de campo releva dos universidades históricas de la provincia de Buenos Aires: la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Luján. Esta franja espacio-temporal resulta de especial interés para nuestro cúmulo investigativo en virtud de que el proceso de conformación y consolidación de los proyectos institucionales abarca la última dictadura argentina (1976–1983) y la transición democrática posterior que llega hasta nuestros días.

El grueso de la investigación se compone de datos primarios obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas entre 2015 y 2017. A ello debe sumarse la incorporación de otros dispositivos de relevamientos complementarios: acceso a información desde páginas web institucionales, registros de diverso tipo, documentos e informes variados, visitas de campo “in situ”, intercambios directos a través de diferentes vías (docentes, personal de gestión, estudiantes, autoridades), entre

otros. Y, claro está, aquellas iniciativas de EDH que surgieron desde las propias universidades y están dirigidas a las y los alumnos, docentes o a la población del área de influencia y tengan la aprobación formal de sus autoridades. Con frecuencia estas prácticas y acciones que se despliegan son iniciativas que descansan en esfuerzos de núcleos académicos que tienden a trascender sus espacios institucionales a partir del fortalecimiento de una perspectiva integral y transdisciplinaria que postula una educación superior que interrelaciona las distintas funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión, cooperación nacional/internacional, transferencia de conocimiento especializado, formación de recursos humanos, entre otros). A continuación, entonces, se procederá a profundizar el ámbito universitario de ambas casas de altos estudios, explorando el modo en que cada comunidad procesa sus experiencias y las resignifica bajo la lupa del tiempo presente.

#### 4

#### LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

En líneas generales, al analizar la sensibilidad y permeabilidad a la temática de EDH de cada universidad en relación con la vigencia social al momento de su creación, organización y primeros años de desarrollo, se han constatado algunos procesos académicos relevantes en torno a luchas por derechos que descubren un significado “catalizador”. Hay en estas acciones personales y grupales, involucrando diferentes grados de institucionalidad, intentos por desplegar aprendizajes colectivos, con frecuencia en hechos y violaciones que remiten a los tiempos oscuros del Terrorismo de Estado.

En este sentido, el proyecto de la Universidad Nacional de Mar del Plata se concibe y se materializa en este escenario histórico como telón de fondo, de modo que resulta muy oportuno indagar en su recorrido académico-institucional, empezando por su misma gestación en el año 1975:

Por medio de la Ley N° 21139 sancionada el 30 de setiembre y promulgada el 27 de octubre del mismo año se creó la actual Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestra Universidad se constituyó sobre la base de la Universidad Provincial y se le sumó la incorporación de la Universidad Católica “Stella Maris” de Mar del Plata. De esta forma la Universidad Nacional quedó integrada por las siguientes Facultades y Escuelas: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ingeniería, Humanidades, Derecho, Turismo y la Escuela de Ciencias de la Salud. Ese mismo año por Resolución de Rectorado se transformó el Departamento de Deportes y Educación Física en Instituto de Educación Física y Deportes, y la Escuela de Idiomas pasó a ser Departamento de Idiomas con dependencia de la Facultad de Humanidades, además se creó la carrera de Enfermería Profesional. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, 2015).

En palabras de una de las *máximas* autoridades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ese recorrido histórico es sinuoso y contradictorio a la vez, con instancias de avances y retrocesos en lo que a alcanzar una cultura en derechos humanos se refiere:

En estos 30 años de democracia no se ha podido consolidar, si querés, una política sistemática de derechos humanos, de promoción y de defensa de DDHH. Ha habido intentos. A ver... ¿qué hitos reconozco, recuerdo como hitos importantes, de hechos en temas de derechos humanos? Y bueno en la reapertura democrática, la Franja Morada que estaba como fuerza política en ese momento de la universidad, fue muy rigurosa en la revisión de los antecedentes de los docentes que venían de la dictadura y de quiénes no. Y bueno, hubo gente que de ahí, realmente, apretaron para que se fueran y se fueron. Y se llamaron a concurso y eso generó un quiebre porque todos los docentes que quedaron tenían que dar cuenta que habían estado haciendo en la dictadura y muchos compañeros que no habían estado pudieron volver. (Paula Meschini, Secretaria Académica de la UNMdP).

Estos acontecimientos del proceso histórico, no pueden interpretarse como voluntades y acciones involucradas en el diseño y puesta a punto de un proyecto institucional. Por el contrario, al analizarlas en el contexto, se revelan las tensiones con luces y sombras, fruto de intereses mezquinos y expresiones de excelencia colectiva.

## 4.1

### LA BALDOSA DE LA DISCORDIA

Las políticas universitarias en derechos humanos manifiestan un carácter pendular en la medida en que el “calor” de la contienda política nacional se entromete en el campo universitario, y la violencia, con frecuencia, define la contienda entre los grupos intelectuales en pugna también con inusual capricho y arbitrariedad:

Y bueno durante la dictadura ya éramos universidad nacional. Hay carreras que también se crean durante la Dictadura. Por ejemplo la mía, la de Trabajo Social, que se llama Licenciatura en Servicio Social. Nosotros pasamos de ser una escuela provincial con presupuesto de... – lo digo porque es un tanto paradigmático nuestra situación – pasamos a ser una escuela con presupuesto del Ministerio de Salud de la Provincia se transfieren los fondos ¿Cuándo? Cuando Bignone estaba de President... ¡estaba de Dictador a cargo! (...) Era, es como muy raro cómo se logró ese cierre de una escuela provincial a la apertura en la universidad durante la Dictadura de una carrera como “Trabajo social”. Y después nos enteramos que ese paso se pudo dar porque teníamos una profesora que se llamaba, justamente, de apellido Bessone, y que nos dijeron que era – después nos contaban, en ese periodo de “normalización” y donde se fueron concursando (ella nunca pudo ganar ningún concurso) –, y era sobrina del Gral. Bessone... (Prof. Paula Meschini, Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata).

Las vicisitudes en este periodo presentan un carácter extremadamente atroz cuando se analiza la persecución dirigida hacia referentes universitarios, por ejemplo, el asesinato de la Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica (una de las unidades académicas que constituyó uno de los grandes puntales para consolidar el proyecto de la universidad nacional), Lic. María del Carmen Maggi, quien fue secuestrada en su domicilio durante la madrugada del 9 de mayo de 1975, y su cadáver semienterrado apareció el 23 de marzo de 1976, un día antes del golpe de Estado. O cuando también se recuperan otros crímenes de lesa humanidad como “La noche las corbatas” (donde

se secuestran a seis abogados de once personas y sólo cuatro sobreviven); o la desaparición forzada de María Dolores Muniz Etchemoun, estudiante de derecho. Pero sin lugar a dudas, por el peso simbólico en su momento, uno de los capítulos más significativos de estos contrapuntos tuvo lugar a fines de 2015, a través de la baldosa conmemorativa del aniversario del asesinato de la estudiante de arquitectura Silvia Filler a manos del CNU<sup>7</sup>, el 6 de Diciembre de 1971, establecida por Ordenanza N° 1632 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata<sup>8</sup>. En tal sentido, vale recuperar el siguiente testimonio de la profesora Susana Méndez de la Facultad de Psicología y con una extensa militancia en derechos humanos:

Nosotros estuvimos preparando el 24 de marzo (de 2016) para la ciudad, para que todo el mundo estuviera unido, para que hiciéramos una marcha en común, desde fines de enero hasta que logramos... Les voy a mostrar la página: marcha en Mar del Plata, ¿no?... Quince cuadras... Quince cuadras. ¡Increíble! Es la primera vez que pasa esto. (...) Fue increíble. Por eso nada que ver lo de la Universidad. Le pusimos una baldosa a Silvia Filler que es ésta. La terminaron de colocar y llegó el Rector y la hizo arrancar ¡Se armó una chicos! Yo llegaba de una reunión... Él dijo como excusa... ¡Porque se armó una...! Estaban todas las hermanas de Silvia, estaban los organismos de derechos humanos, las Madres, las Abuelas, los amigos de Silvia que ni siquiera estaba en el primer año de estudio de Arquitectura que fue cuando la mataron. Las saca (a las baldosas) porque dice que acá dice una ordenanza que no tiene por qué figurar, y si tiene que figurar, la tiene que autorizar él. La arranca, ahora después, la pusieron y está... Pero la ordenanza es del Consejo Superior, y figura... (...) Lo que dice la placa es "Silvia Filler asesinada por la CNU". En este momento está siendo juzgada la CNU<sup>9</sup> por esto. Hay un juicio como civiles,

<sup>7</sup> La Concentración Nacional Universitaria (CNU) fue una organización paramilitar y terrorista ultraderechista surgida en 1968 en Argentina, vinculada a la Juventud Peronista y luego a la Triple A.

<sup>8</sup> En el último de los "considerandos" de la Ordenanza se puede leer: "Que, debatida la propuesta, se acuerda que la baldosa contenga el siguiente texto: "6 de diciembre de 1971 – La estudiante Silvia Filler fue asesinada en este edificio por integrantes de la C.N.U. que irrumpieron armados en una Asamblea, Diciembre 2015." Seguidamente, el Art. 1: Aprobar el emplazamiento, en la vereda del Rectorado, de una baldosa conmemorativa, en la que se recuerde el asesinato de la estudiante Silvia Filler, cometido el 6 de diciembre de 1971, con motivo de cumplirse un nuevo aniversario del hecho."

<sup>9</sup> El Tribunal Oral en lo Criminal Federal de Mar del Plata llevó adelante un juicio oral por crímenes de lesa humanidad. En la causa se investiga el accionar de una asociación ilícita que actuó en el marco de una agrupación política denominada Concentración Nacional Universitaria (CNU); como así también el homicidio calificado por el concurso premeditado de dos o más partícipes de los cuales resultaron víctimas Enrique Elizagaray, Guillermo Enrique Videla, Jorge Enrique Videla, Jorge Lisandro Videla y Bernardo Goldemberg; Daniel

apoyando el golpe de estado y yo creo que a él le dio miedo, pero resulta que la Universidad es querellante en este juicio.



**Fuente:** portal web de la Asociación Judicial Bonaerense Departamental de Mar del Plata.<sup>10</sup>

El relato de la entrevistada hace ostensible las presiones que se ejercen, en la actualidad, desde espacios anónimos de la sociedad, donde se sigue operando “oscuramente” para obstaculizar la libre actuación de la justicia y los procedimientos institucionalizados que garantizan un marco democrático al interior de la casa de altos estudios. En este caso en particular, para condenar simbólicamente a quienes asesinaron, cobardemente, con el nombre y apellido de la organización, a una joven estudiante de la propia UNMDP.<sup>11</sup>

---

Gasparri y Jorge Stoppani (siete hechos); y privación ilegítima de la libertad agravada por mediar violencia y el homicidio calificado por el concurso de dos o más partícipes cometidos en perjuicio de María del Carmen Maggi. La sentencia final de los jueces condenó a siete de los nueve acusados, y el fallo se conoció públicamente el 16 de marzo de 2017, más de un año después de los acontecimientos descriptos por la entrevistada.

<sup>10</sup> Disponible en: <http://www.ajudicialmdp.org.ar/2016-04-13-12-22-35/noticias/1550-en-memoria-de-silvia-filler.html> (extraída el 12/12/2017).

<sup>11</sup> Para mayor información puede accederse a: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-157308-2010-11-22.html> (consultada el 12/12/2017).

## 4.2

### **PENSAR LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LA CURRICULA**

Como nuestra intención es también abordar los derechos humanos en su carácter interdependiente, resulta relevante analizar las normativas institucionales y la forma en que las mismas pasan a formar parte de la vida institucional. En este punto cabe destacar la reciente aprobación de un nuevo estatuto el 12 de agosto de 2013, por una Asamblea universitaria, donde ya en su preámbulo se explicita “...desde la perspectiva de la extensión, a un fuerte compromiso social basado en el más estricto respecto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización.”

En el Artículo 1 del Estatuto, donde se definen los fines de la Universidad, es en el que se expresa de modo más abierto la orientación en educación y derechos humanos:

contribuir a la discusión de los grandes temas nacionales y mundiales, asumiendo posiciones comprometidas que faciliten la aprehensión, comprensión y socialización de dichos asuntos y proponiendo estrategias capaces de generar una verdadera justicia social que tenga como guía suprema el respeto absoluto de los derechos humanos. (Estatuto Universitario UNMDP).

Existen dos ordenanzas muy sensibles y de vital implicancia a la hora de impulsar una cultura de derechos humanos en la comunidad universitaria. En primer lugar, la Ordenanza N° 1747 (del 11 de diciembre de 2011) que tiene que ver con la inclusión curricular de las prácticas socio-comunitarias en el ámbito de las carreras de grado y pregrado de la UNMDP, de acuerdo a las pautas especificadas en su artículo 1:

Esta práctica involucra la realización de:

- a) instancias de conceptualización previas a la intervención,
- b) la intervención comunitaria como tal,
- c) y su evaluación fehaciente.

En su concreción, se verán involucradas las Unidades Académicas, los docentes, los estudiantes y la organización con quienes ellos se vinculen. Las unidades académicas serán las encargadas de realizar la adecuación de los Planes de Estudios, así como de determinar la concreción y evaluación de la Práctica tal como ellas lo resuelvan a través de los Consejos Académicos. Los docentes llevarán adelante la conceptualización así como el acompañamiento de los estudiantes desde los diferentes enfoques disciplinares durante la realización de la misma. Los estudiantes desde su rol de protagonistas de la práctica en las organizaciones sociales, por ende agentes de transformación y sujetos en formación. Las Organizaciones Sociales que de modo voluntario accedan a recibir a la Universidad re-significarán y crearán en conjunto un nuevo conocimiento que contribuya al mejoramiento de ellas y sus diferentes realidades. (Ordenanza N° 1747).

En esta ordenanza, aún cuando no haya una alusión directa a la EDH, puede deducirse una intención deliberada de abarcar la producción colectiva del conocimiento interdisciplinario a través de los diferentes actores universitarios y de la organización socio-comunitaria, destacándose el lugar de las y los estudiantes en tanto sujetos de derecho.

Pero una segunda ordenanza (la N° 1774 del 17 de marzo de 2016), profundiza con especial énfasis el carácter transversal de los derechos humanos en los contenidos curriculares, también en su artículo 1°:

Declarar el interés de curricularizar la formación en Derechos Humanos, que propenda a un perfil de egresado de la Universidad Nacional de Mar del Plata con fuerte sentido democrático y perspectiva de derechos, así como la incorporación de esta temática, en forma permanente, en la capacitación del personal docente y no docente.

El impacto de esta ordenanza en la estructura formal de los diseños curriculares de las diferentes unidades académicas y carreras aún es un poco prematuro como para establecer criterios de evaluación. Sí se puede confirmar que los derechos humanos aparecen en los diseños curriculares de la Carrera de Abogacía, como materia obligatoria. Y que también, en el caso de la Facultad de Psicología, se plantea un Seminario optativo a cargo de la Lic. Susana Méndez.

Por último, cabe mencionar la cátedra abierta de derechos humanos “Silvia Filler” que se inserta desde el área de extensión universitaria e intenta sostener viva la figura de esta joven estudiante de quien ya se ha dado cuenta anteriormente.

## 5

### LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

Con una historia de contexto muy cercana al proceso seguido por la UNMDP, la Universidad Nacional de Luján (UNLu) ofrece una implementación de su proyecto con matices muy específicos cuando se describe el derrotero del proyecto de nivel superior:

La Universidad Nacional de Luján había sido creada por Decreto-Ley del 20 de diciembre de 1972 con la firma del Presidente Alejandro Lanusse y del ministro de educación Gustavo Maleck. En febrero del 73 Lanusse había designado rector de la UNLu al Ing. Químico y Ph.D. en edafología Ramón Rossel, de la Universidad Nacional del Sur, de Bahía Blanca, de donde provenía también el ministro Maleck. Rossel en el discurso de asunción manifestó su total compromiso de poner en marcha el proyecto de la Comisión Pro Universidad adhiriendo a las líneas generales que lo habían inspirado. Particularmente destacó la importancia de la estructura departamental y de la docencia implementada por medio de cursos y carreras a término, que tuvieran como objetivo cubrir la demanda sólo en la medida de las necesidades de la región (MALACALZA, 2007, p. 8-9).

La instancia normativa de un “decreto-ley” planteado, además, por un gobierno de facto, dio lugar a una legitimidad de origen demasiado frágil, como puede inferirse. Esta debilidad pudo subsanarse, en gran parte, por la ascendencia de una figura como la de Emilio Mignone y compromiso en la gestión como Rector.

## 5.1

### UNA DECISION ARBITRARIA, PERO ACERTADA

A poco de traer la memoria originaria de la UNLu, aparece la figura cautivante de Emilio Mignone quien, trágicamente, se convertiría en uno de los emblemas por la lucha por los derechos humanos cuando el Terrorismo de Estado puso en marcha la maquinaria de detenciones arbitrarias, persecución ideológica, torturas y desaparición forzada de personas que, entre otras tantas miles de personas, se cobró la vida de la propia hija: Mónica Mignone.

Cuando el Ministro de Educación del nuevo gobierno democrático de Cámpora, Jorge Taiana, designó a Emilio Mignone como Rector interventor de la UNLu, éste último se propuso desarrollar, sin pausa alguna, la propuesta académica a como diera lugar en septiembre de 1973, como forma de ganar institucionalidad. Al poco tiempo, con la muerte del Gral. Perón en el inicio del mandato presidencial (1° de julio de 1974), los conflictos políticos entre las facciones internas del peronismo tomaron un matiz de evidente desborde, y si bien nada justifica ni explica el golpe de Estado de 1976, lo cierto es que la crisis gubernamental fue corriéndose hacia una reacción deliberadamente violenta que afectaba los derechos populares consagrados constitucionalmente, facilitando un clima proclive a la solución corporativa. En ese periodo tan enmarañado, que anticipaba la salida militar con emisarios nefastos de esos intereses en puestos de poder estatal claves, Emilio Mignone confiesa en primera persona una anécdota increíble, que sin lugar a dudas lo enaltece, y que no deja de sorprender por el carácter caprichoso y endeble de nuestras obras en estas tierras de la pampa húmeda:

[...] durante el ministerio de López Rega (no recuerdo la fecha) ocurrió algo que temía desde un principio: el intento de derogar en el decreto-ley 20.031/72 la cláusula de la transferencia del Instituto (de Menores Ángel T. de Alvear). En general las perspectivas pesimistas siempre se cumplen. Como antes expliqué, el gobierno constitucional de la época, con la aquiescencia judicial, interpretaba que los decretos-leyes sancionados durante el régimen de facto de Onganía-Levingston-

Lanusse permanecían vigentes sin necesidad de ratificación, pero podrían ser anulados mediante un simple decreto del Poder Ejecutivo, sin necesidad de la intervención del Congreso. En previsión de esa tentativa, que podría ser motorizada desde el ministerio de Bienestar Social, le advertí varias veces el riesgo al ministro de Cultura y Educación, Jorge A. Taiana, quien debía necesariamente suscribir el decreto al igual que su colega López Rega. Pese a las seguridades que me daba Taiana, no me sentía tranquilo dado que éste, por inadvertencia o por presión, podía llegar a aceptar la anulación. Un día, estando con el ministro de Cultura y Educación en su despacho, me dejó solo porque lo requerían de otra oficina. Aburrido, comencé a mirar los títulos de los expedientes que estaban sobre su escritorio para la firma y cuál no sería mi sorpresa al encontrar un proyecto de decreto ya suscrito por López Rega, por el cual se eliminaba la cláusula en cuestión. Resolví entonces cortar por lo sano. Me llevé el expediente a un cuarto de baño, lo rompí en pequeños pedazos y lo tiré por el inodoro. (...) Seguí luego mi conversación con Taiana como si nada ocurriera. Sabía por experiencia que en la administración pública una vez perdido un expediente transcurren meses o años antes que el hecho se advierta y se disponga su reconstrucción. Por cierto, el decreto no salió. Relaté por primera vez el episodio en una conferencia que pronuncié en la UNLu el 10 de agosto de 1988, por cuanto el presunto delito de destrucción de documento público se encuentra prescripto. De cualquier manera pienso que fue una circunstancia providencial y una decisión arbitraria, pero acertada. El conocido jurista y político Atilio Dell'Oro Maini me dijo una vez – y entonces me acordé de ese apotegma – que el buen gobierno exige decisiones arbitrarias dirigidas al bien común (MIGNONE, 2014, p. 76).

Al igual que en el proceso constitutivo que abarcó la consolidación de la empresa académica de la UNMDP, la arbitrariedad y el destino se entrometieron para sostener la subsistencia de la propuesta en una coyuntura que se presentaba tan adversa. Incluso, con la llegada del nuevo gobierno de facto, la situación empeoró notablemente, lo que llevó a Mignone a tomar la decisión estratégica de presentar su renuncia a los efectos de salvaguardar el proyecto. Y fue en este periodo, que va de 1976 a 1979, cuando más a prueba se puso el sentido de pertenencia de esta comunidad universitaria. Así lo relata uno de sus principales referentes que puso en riesgo su propia vida y la de quienes se jugaron la suya por la UNLu en aquella etapa tan sombría:

Superados los primeros momentos de indignación comenzamos a pensar y actuar para resistir y revertir el anuncio. No se había dicho que ya estaba disuelta por decreto del general Videla, había sido el ministro quien dijo qué se haría con la UNLu y quizá una gran resistencia podría hacer que el ministro fuese desplazado. Lo convocado a reunirnos para resistir y cada vez nos sentíamos más unidos, docentes, no docentes, estudiantes, egresados y muchos amigos defensores de la universidad. A partir de ese día nos quedamos todo el día dentro de la universidad; no la habíamos tomado: era nuestra, y el delegado Paine vino sólo un día más y ya no volvió. Participaban también miembros de la universidad de los Centros Regionales. La policía no ingresaba aunque nos sabíamos vigilados permanentemente desde fuera y por momentos también desde dentro. Eran días muy calurosos del verano, y pasamos noche buena, navidad y fin de año resistiendo, compartiendo nuestro amor por la universidad que habíamos construido y nuestra esperanza por sobrevivir. Todas las decisiones las tomábamos en asambleas que realizábamos los jueves. Entre otras decisiones se decidió hacer una huelga de hambre en la puerta de la Basílica de Luján cuyas autoridades no nos permitieron entrar, y alrededor de cuarenta estudiantes pasaron allí la nochebuena de 1979. El ayuno duró 10 días y se levantó finalmente con una marcha desde la sede de la UNLu hasta la Basílica, mientras los negocios a lo largo de la marcha apagaban sus luces en señal de apoyo. Sabíamos que el jefe del distrito militar Mercedes había recibido orden directa de impedir la marcha. En lugar de eso, trajo a los soldados en camión pero los dejó en la ruta 5, se vistió de civil y fue personalmente a la marcha en la Plaza. El 26 de diciembre se realizó una manifestación en la Plaza de Mayo de la Capital Federal acompañando a una carta que fue entregada en la Casa de Gobierno de la Nación, dirigida “A su excelencia el señor Presidente de la República Teniente General (R) D. Jorge Rafael Videla” y firmada por siete alumnos de las siete carreras de la Universidad. Los participantes – estudiantes, docentes, no docentes y miembros de la comisión pro universidad – tenían detallado el accionar que debían seguir en la Plaza: cantar el himno nacional, y de viva voz pedir: Videla al balcón, Generales a Luján, Almirantes a Luján, Brigadieres a Luján: que conozcan la verdad. Ese fue un hecho riesgoso y los manifestantes llevaban instrucciones para la eventualidad de que fuesen reprimidos por el gobierno; tenían el nombre y la dirección de abogados a los cuales debían recurrir en caso de que alguno fuese tomado preso. Esta manifestación en Plaza de Mayo fue reportada por la prensa escrita dentro y fuera del país: no era para menos, después de las de las Madres de la Plaza de Mayo, fue probablemente la primera expresión política multitudinaria realizada en ese lugar contra la dictadura gobernante.(...) Esa resistencia nos marcó el camino: más tarde o más temprano la reabriríamos. (MALACALZA, 2007, p. 22-23).

Esa convicción en la lucha política para sostener la universidad, en el momento más álgido de la feroz embestida del Terrorismo de Estado, da cuenta de un proyecto institucional construido en y para la comunidad que aún así, no pudo detener el decreto-ley del Pte. de facto Jorge R. Videla. El 23 de febrero de 1980 se consuma la decisión tan temida y demorada. El arraigo de esa batalla por la dignidad da cuenta de un involucramiento que resulta muy llamativo por entonces cuando la cultura del miedo y del “sálvese quien pueda” atravesaba el entramado social de forma tan determinante.

## 5.2

### UNA VISITA MUY PARTICULAR

Hay acontecimientos en la vida institucional de una organización social que marcan un antes y un después en la experiencia colectiva de esa comunidad. Seguramente, uno de estos casos *más* emblemáticos, que iluminan la memoria de las luchas colectivas por la educación superior está representado por la visita oficial del ex Pte. Raúl Alfonsín, en el año 1984, en el marco del acto por la reapertura de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Allí, se compartieron las palabras que se citan a continuación, ante un auditorio repleto y muy deliberativo:

No es éste un acto que marque un acto de gobierno. Mucho más que esto, es un acto de la democracia en que todos venimos a dar gracias a la comunidad educativa de Luján por haber logrado la reactivación de la Universidad. Aquí ya no es un partido ni un gobierno el que define la manera en que hemos de gastar los dineros públicos. Exclusivamente es la democracia y en consecuencia son todos ustedes. Es una responsabilidad enorme cuando se trata del gasto público; cuando nos decidimos a hacer una imputación estamos relegando otros gastos. Y debemos pensar que hay decenas de miles de niños, centenares de miles de niños que no han llegado siquiera a completar la escuela primaria. Admitimos entonces la enorme responsabilidad... Este gesto es un compromiso para todos. Quien no esté dispuesto a esforzarse y a estudiar como corresponde, traiciona a la democracia y traiciona a la Argentina. Tenía razón el señor Rector cuando

nos señalaba la necesidad de la modernización de la Universidad Argentina. No puede ser meramente una enseñanza terciaria, tiene que estar vinculada con la investigación y con la sociedad. Por eso nos parecen realmente importantes las carreras que aquí se estudian, pero sin dejar de lado el humanismo, sin dejar de lado el estudio vinculado con la afirmación de los valores fundamentales que provienen del espíritu y de nuestra propia formación histórica, además de otros campos que son básicos para nuestro desarrollo. Estoy persuadido que tienen razón los amigos de Luján. Se trata realmente de un acto de justicia reabrir esta universidad y por eso lo han logrado... (MIGNONE, 2014, p. 180-181).



Fuente: Universidad Nacional de Luján.<sup>12</sup>

El impacto de este proceso de “normalización” institucional vivido por la comunidad académica de la UNLu, sumado a la visita simbólica del entonces ex Pte. de la Nación en los primeros meses de la transición democrática, marcaron profundamente la experiencia social de esta casa de altos estudios y sin lugar a dudas, puede leerse también como una gran victoria del campo intelectual y popular.

<sup>12</sup> Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/v1-5-v2-0-v3-noved-alfonsin-010409.html>. Acceso en: 12 dic. 2017.

### 5.3

#### UNA EXPERIENCIA ENRIQUECIDA Y CAPITALIZADA EN EDH

La última reforma estatutaria de la UNLu es del año 2000 (expediente 15800/00), consagra en su artículo 2 los siguientes derechos que están en clara sintonía con lo que se ha definido por educación en derechos humanos (ítem II) por los organismos de las Naciones Unidas, incluso precursoramente:

- a) Garantizar el Derecho a la educación superior.
- b) Formar y capacitar para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos científicos y técnicos o para la creación artística, estimulando la conciencia de los valores que dignifican la vida personal y social del hombre.
- c) Promover la creación, el desarrollo, la transmisión y la crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- d) Contribuir al desarrollo educativo, cultural, social y económico de la sociedad, brindando apoyo científico y tecnológico para la solución de problemas nacionales, con especial atención a las necesidades de la región.
- e) Asegurar el acceso permanente a la información institucional actualizada.
- f) Promover y garantizar la participación de todos los sectores que componen la comunidad universitaria.

De acuerdo al siguiente testimonio, uno de las autoridades institucionales de la UNLu da cuenta de la trascendencia académica de estos principios constitutivos y su impacto en la cultura cotidiana:

El tema de derechos humanos está desde el inicio de la Universidad y atraviesa a la Universidad. Después, con todo lo que fue el cierre y la reapertura nosotros, permanentemente y casi todos los años, tenemos alguna conmemoración vinculada, además del 24 de marzo, vinculada

con el cierre y la reapertura (el aniversario del cierre, el aniversario de la reapertura). Entonces, todos los años hay algo vinculado con ese tema. Ahora, más allá de eso, más allá de todas las conmemoraciones y las cuestiones vinculadas que, además, trae mucha sensibilización – porque hubo docentes y decanos y autoridades de la Universidad que pelearon como estudiantes por la reapertura, porque no se cierre entonces –, sensibiliza mucho el tema, está siempre muy presente.” (Emiliano Cucciufu, Secretario de Extensión de la UNLu).

La marca de la visita del ex Pte. Raúl Alfonsín dejó un sello indeleble y se terminó por traducir en la incorporación de una cátedra dentro de los diseños curriculares de las carreras, cuyo nombre alude precisamente a las contingencias superadas, y no por casualidad se denomina: “Estudio de la Constitución Nacional y los Derechos Humanos”. A continuación se recogen dos testimonios que ayudan a contextualizar su pasado y permanencia:

[...] estoy en la Universidad de Luján, hace ya... casi 30 años. Entré en el año 1988. Como debés saber, la Universidad se reabrió en 1984. En el año ‘85, inmediatamente al poco tiempo dentro del plan de estudios se creó una materia: ‘Estudio de la Constitución Nacional y los Derechos Humanos’. El primer titular fue el Dr. Horacio Ravena que estuvo hasta fines del año 87. Y ahí se hizo una transición y quedó desde entonces como titular de la materia Héctor Negri, Juez de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires. (...) es una materia que está muy bien ubicada como lo está: en la currícula de todas las carreras que se dictan en la Universidad. Si bien en la Universidad, como vos debés saber, no hay una carrera de abogacía. Existe una División Derecho dentro del Departamento de Ciencias Sociales. La organización de la Universidad Nacional de Luján, es una orientación departamental. Y tiene dos materias básicas, que me parecen muy correctas que vienen desde la refundación. Una que tiene que ver con el ‘Análisis socioeconómico’, un poco de elementos básicos de economía, si se quiere para todas las carreras de la facultad. Y la otra una materia que es introductoria, por un lado, desde el punto de vista desde el punto de vista de lo jurídico porque se ve el derecho constitucional, pero básicamente tiene mucho que ver con una visión humanista de la educación que es la educación en derechos humanos. Su origen en la Universidad de Lujan tiene doble sentido porque aparte la Universidad fue cerrada durante la dictadura (...) tiene una historia de lucha y de reparación histórica que fue inclusive en algún momento volcada a través de una Ley del

Congreso, en términos ya de reparación pecuniaria<sup>13</sup>. Pero que desde el primer momento haya una visión de derechos humanos dentro de todas las carreras me parece que es un compromiso de la Universidad, con esta visión humanista que te digo. (Prof. Adjunto de la cátedra, Dr. Marcelo López Alfonsín).

La respuesta del entrevistado destaca la apuesta por la continuidad de la materia, asumida como una política institucional de la UNLu. En el mismo sentido, compartió sus reflexiones otra integrante de la cátedra:

Y se estructura en la idea fundamental de la dignidad del hombre como fuente del derecho, y la medida y criterio de valorización de toda la actividad política, económica, científica y técnica. (...) entonces vos alentás a los estudiantes, incluso con un pensamiento crítico y de reflexión que es lo importante, a efectos de considerar valores como la patria, el progreso, el humanismo (...) La idea de que son personas antes que técnicos. Son profesionales, técnicos, especialistas pero primero son personas. Que tienen que preocuparse por la problemática del pueblo. (Dra. Liliana Vázquez, Profesora Adjunta de la Cátedra, recientemente jubilada del cargo).

Este esfuerzo por adecuar la perspectiva interdisciplinaria de los derechos humanos a los diseños curriculares de cada carrera representa un signo muy evidente del modo en que ha impactado a nivel institucional este enfoque a la hora de producir y hacer circular conocimientos especializados que no estén en compartimentos estancos:

“...la idea fundamental fue que (...) pudieran darse lineamientos que fueran comprendidos por todas las carreras. (...) Porque si vas al ingeniero industrial, al ingeniero agrónomo, al ingeniero en alimentos, vos vas a tener que ver con los derechos del consumidor, vas a tener que ver con bioética, vas a tener que ver con toda esa conformación. Pero si vas con el trabajador social, entonces vas a hablar de desarrollo humano, vas a hablar de desarrollo sustentable. Y nosotros tenemos carreras que tienen que ver también con desarrollo ambiental, o sea carreras ambientales. Y eso es lo que hace que las comisiones... siempre se pensó que... también te puedo decir que hubo dos ideas: porque no tenemos comisiones que sean específicas para cada una

<sup>13</sup> Ley 26319, denominada: “Asignación Especial de Reparación Histórica para la Universidad Nacional de Luján Dr. Emilio Fermín Mignone”.

de las carreras, y la idea desde nuestra división y de nuestro grupo especializado fue (que) no, porque la idea fundamental tiene que ver con la discusión y el debate desde todas las ópticas y desde todos los intereses. Si yo lo separo no hago lo que estoy haciendo. Y esa misma idea tiene que en la conformación de los equipos, tienen que, en la medida de lo posible no son equipos solamente de abogados, tenemos psicólogos, también tenemos licenciados en educación; que también tenemos sociólogos, que integran los distintos staffs. Como para que la parte constitucional por supuesto esté guiada por un (Profesor) Adjunto que tenga que ver específicamente con la cuestión de derecho; pero que después en la bajada, tenga que ver con la interdisciplina.” (Profesora Dra. Adriana Martínez, Jefa de la división Derecho de la Universidad Nacional de Luján).

Para finalizar, en nuestra investigación se han encontrado algunos ejemplos de las disposiciones normativas digitalizadas (como la N° 528-13 o la N° 821-13) que dan cuenta cómo cada carrera y/o departamento de la UNLu ha ido adecuando a su plan de estudios de la materia “Estudio de la Constitución Nacional y los Derechos Humanos” del Consejo Directivo del Depto. de Ciencias Sociales. De este modo, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Alimentos, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Trabajo Social, Profesorado en Historia, Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Información Ambiental, Licenciatura en Educación, entre otras tantas carreras, han incorporando a su área disciplinaria una perspectiva ajustada a los derechos humanos de acuerdo a los siguientes fundamentos que son precisados en la disposición N° 088 del 2017:

[...] la asignatura apunta a brindar herramientas conceptuales para la comprensión de las situaciones prácticas en las que se vulneran y violan diversos derechos, promoviendo el conocimiento de la normativa nacional e internacional en materia de derechos humanos. Además, pretende promover una formación y capacitación en derechos humanos que tenga como base un conjunto de conocimientos, valores y actitudes implicadas directamente con las maneras en que cada persona piensa la sociedad y se piensa en ella. Todos los estudiantes, cualquiera sea la carrera que cursen, asumen el rol que como profesionales deben cumplir a través del ejercicio de sus actividades en defensa de la dignidad del hombre y de los derechos humanos.

## 6

### EL AVASALLAMIENTO SOBRE LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA COMO SIGNO DEL CAMBIO DE EPOCA

Sin embargo, como ya se adelantó en la introducción, la coyuntura neoliberal acompañada por el voto popular y democrático – debe reconocerse – viene mostrando sus aspectos más retrógrados en todos los planos de la vida social argentina. Y el campo universitario no pudo escapar a sus condicionantes, a pesar de la cobertura jurídico-administrativa con la que cuenta y el consenso social del que goza a partir de políticas universitarias involucradas, especialmente en el vínculo socio-comunitario, a lo largo de estos últimos 34 años de transición democrática.

A los efectos de ilustrar la concatenación de hechos registrados en el marco de un proceso, donde una de las dos universidades bajo análisis también fue víctima de estas avanzadas durante este año 2017 tan particular – y que no encuentra precedentes similares con épocas anteriores –, se ofrece el siguiente detalle donde puede constatarse que se ha violado de manera sistemática y deliberadamente el principio de autonomía (artículo n°31)<sup>14</sup>, consagrado en la ley 24.521 de Educación Superior:

- **Ciudad de Jujuy, 13 de abril de 2017 (jueves).** Cinco móviles policiales irrumpieron en el predio de la Universidad Nacional de Jujuy de jurisdicción federal, donde efectivos policiales de la Provincia de Jujuy ingresaron al predio de la Facultad de Ciencias Agrarias, forzando la puerta de acceso y sin orden de autoridad competente. Allí detienen de forma ilegal y arbitraria a referentes del claustro estudiantil, Joaquín Quispe e Ignacio García. En una parte del comunicado institucional se señala: “Refutamos las explicaciones esgrimidas por las autoridades policiales por cuanto no se actuó conforme a derecho, porque los registros audiovisuales existentes y las declaraciones de los propios estudiantes confirman que las

---

<sup>14</sup> “La fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales si no media orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida.”

detenciones no fueron en la calle, que existió un operativo desmedido y que el ingreso al predio de la Facultad de Ciencias Agrarias se realizó forzando la puerta de acceso sin orden de un juez o solicitud de autoridad competente.”<sup>15</sup>. Después de 10 días, el propio Gobernador de la Provincia, Gerardo Morales, repudió el hecho y pidió disculpas públicamente: “Nunca desde que militaba en Franja Morada ingresó la Policía Provincial en la Universidad. Una vergüenza que pase en mi gobierno” y dispuso “la separación de los responsables” afirmando que se llegaría “al fondo del tema”.<sup>16</sup>

- **Lomas de Zamora, 12 de mayo de 2017 (viernes).** En una situación bastante más confusa con la anterior, en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora ingresaron efectivos de la policía local de Lomas de Zamora a la Facultad de Derecho de esa institución. Mientras se realizaba el cierre de las elecciones del centro de estudiantes y de claustro estudiantil en la Facultad de Derecho, más de veinte oficiales de la policía comunal entraron en la sede universitaria. Según trascendió en la web, este operativo fue solicitado y autorizado por la Decana de la Facultad de Derecho.<sup>17</sup> Lo cual no deja lugar para la sorpresa porque un acto eleccionario no debiera justificar este tipo de intervenciones.
- **Ciudad de San Juan, 30 de mayo de 2017 (martes).** Un comunicado de la Federación Nacional CONADU (Comisión Nacional de Docentes Universitarios) repudia lo sucedido en la Universidad Nacional de San Juan (UNJu): “El día de ayer, 30 de mayo, a las 13:30, en la Asamblea de CICUS (Comisión Interna del Comedor Universitario Sanjuanino) en la cual se debatía la situación del comedor, la policía provincial ingresó ilegalmente al Complejo Universitario El

---

<sup>15</sup> Comunicado del Rectorado de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Disponible en <http://www.unju.edu.ar/Noticias.php?id=1459> (consultado el 11/12/2017).

<sup>16</sup> Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/2010928-gerardo-morales-policia-universidad-jujuy> (consultado el 11/12/2017).

<sup>17</sup> Disponible en: <http://www.anred.org/spip.php?article14188> (consultado el 11/12/2017).

Palomar requiriendo información al personal del mismo sobre la asamblea estudiantil que se llevaba a cabo.”<sup>18</sup> Según el portal de noticias del canal 13 de San Juan, se describe lo sucedido de la siguiente manera: “Según dichos de los alumnos, los uniformados preguntaron si se realizaría alguna manifestación en la vía pública y luego se retiraron. Aunque no se produjo hecho de represión alguno, la Universidad Nacional de San Juan rechazó la presencia policial, sin haber mediado requerimiento alguno de esta Casa de altos estudios y, considerando que se trataba de una reunión de estudiantes en predio universitario. Ante esto, el rector de la UNSJ, Oscar Nasisi, se comunicó con autoridades de las Fuerzas de Seguridad de la Provincia para conocer de qué manera se sucedieron los hechos. Las autoridades le comentaron que tomaron conocimiento mediante las redes sociales de la posibilidad de cortes de calles cercanas a la Casa de Gobierno. Por tal motivo, Nasisi les recomendó que en una eventual próxima vez, la Policía debe esperar afuera del predio universitario, además de avisar a las autoridades de la UNSJ.”<sup>19</sup>

- **Mar del Plata, 6 de junio de 2017 (martes).** En la Plaza de la Memoria del complejo Universitario General Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Mar del Plata efectivos de la Prefectura Naval Argentina patrullaron la zona de manera sorpresiva. Los prefectos aseguraron que estaban allí para “garantizar que estuviera todo en orden”. No sólo se negaron a abandonar el predio sino que comenzaron a amedrentar y exigir documentos de identidad del personal universitario que como responsable de la seguridad interna exigió fundamentas ante semejante actuación. La presidenta del Centro de Estudiantes de Humanidades, Maite Mendoza

<sup>18</sup> Disponible en: <http://conadu.org.ar/conadu-y-sidunsj-repudian-el-ingreso-ilegal-de-la-policia-provincial-a-la-universidad-nacional-de-san-juan/> (consultado el 11/12/2017).

<sup>19</sup> Disponible en: <https://www.canal13sanjuan.com/san-juan/2017/5/30/universidad-rechazo-ingreso-policias-palomar-41088.html#.> Acceso en: 11 dic. 2017.

Correa, dijo al diario Página/12 que “jamás había ocurrido una cosa así en la UNMDP”.<sup>20</sup>

- **Ciudad de Salta, 8 de Junio de 2017 (jueves).** El portal web del diario “El tribuno” relata el ingreso “no oficial” de las fuerzas policiales a la Universidad Nacional de Salta (UNSa): “...en horas del mediodía, dos suboficiales dependientes de la fuerza de seguridad provincial ingresaron al predio de la Universidad Nacional de Salta, lo que generó gran revuelo en un sector de la institución. Es por eso que luego de haber tratado el tema en el Consejo Superior de la UNSa, se le pidió al Rector, Antonio Fernández, que eleve una nota al secretario de seguridad, Jorge Ovejero, solicitándole una explicación sobre la situación. (...) Desde la institución universitaria se decidió que no había necesidad de emitir un comunicado “porque los estudiantes que estaban ahí tenían referencia de esta situación de que en realidad no había ocurrido ningún hecho grave, en el sentido de que no estaban haciendo un procedimiento policial”. Desde el Ministerio de Seguridad de la Provincia informaron que los dos policías motorizados del 911 habían ingresado a la casa de altos estudios “a cargar agua”.<sup>21</sup>
- **Rosario, 3 de octubre de 2017 (martes).** Este es un hecho que no ofrece mucho margen de análisis al ponerse en contexto con aquello que finalmente aconteció. Se conoce, a través de un comunicado oficial de la Universidad Nacional de Rosario, que: “...en el predio del Centro Universitario Rosario, mientras se celebraba un acto al cumplirse dos meses de la desaparición de Santiago Maldonado, el Rector de la Universidad Nacional de Rosario hace saber que el ingreso de Gendarmería al predio universitario no contó con el aval ni la autorización de ninguna autoridad judicial

<sup>20</sup> Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/42664-otra-intimidacion-a-estudiantes>. Acceso en: 11 dic. 2017.

<sup>21</sup> Disponible en: <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2017-6-10-0-0-0-la-uns-a-pedira-un-informe-sobre-el-ingreso-de-los-policias>. Acceso en: 11 dic. 2017.

ni universitaria...”<sup>22</sup> En el Centro Universitario de Rosario están radicadas cuatro facultades de la UNR. En este caso, además, se dispone de material audiovisual de acceso público que registra el momento en que los agentes de Gendarmería Nacional se retiran del establecimiento.<sup>23</sup>

- **General Roca, 9 de diciembre de 2017 (sábado).** Sector de las residencias de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, en la localidad de General Roca (Provincia de Río Negro). El operativo se realizó con un orden de allanamiento firmada por el secretario del juez federal Hugo Greca y no por el juez a cargo, como lo exige la ley. Los efectivos, que dijeron realizar el operativo en busca de marihuana entre los estudiantes, ingresaron violentamente rompiendo puertas y cerraduras, según se informó desde la comunidad educativa. Una vez dentro de las habitaciones, esposaron y tiraron al piso a los estudiantes. Una joven que se estaba duchando fue obligada de manera agresiva a salir del baño y no se le permitió vestirse mientras la policía revisaba el lugar. El Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Andrés Ponce de León, expresó su “preocupación y repudio por el irregular allanamiento llevado adelante por la Policía Federal Argentina en las residencias universitarias” de la Universidad Nacional del Comahue.<sup>24</sup>

Los siete ingresos registrados en el transcurso de 2017 presentan diferentes matices, hasta si se quiere en términos contradictorios si se

<sup>22</sup> Disponible en: <http://www.unr.edu.ar/noticia/11955/comunicado-oficial-del-la-universidad-nacional-de-rosario>. Acceso en: 11 dic. 2017.

<sup>23</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=i1N5LjkVclo> (consultado el 11/12/2017).

<sup>24</sup> Comunicado de Prensa de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Disponible en <http://prensa.uncoma.edu.ar/index.php/es/novedades/6604-comunicado-de-prensa-unco-repudio-al-irregular-allanamiento-llevado-adelante-por-la-policia-federal-argentina-en-las-residencias-universitarias-ubicadas-en-el-predio-de-la-facultad-de-derechos-y-ciencias-sociales-y-lenguas-fadecs-fadel-de-la-universidad-nacional-del-comahue> (consultado el 11/12/2017).

comparan modalidades de fuerzas desplegadas y objetivos involucrados en las acciones. Es evidente que los hechos consumados son todas violaciones al principio de autonomía, y más allá de la acción u omisión, es un ataque flagrante que en su perspectiva procesal disipa cualquier tipo de inocencia e ingenuidad. El horizonte interpretativo no da lugar a dudas cuando se pone en contexto y se repasan una a una las consideraciones que desencadenaron las situaciones: nuestro estado, a través de funcionarios de las fuerzas policiales y de seguridad avanzan decididamente en instalar un estado de terror y disciplinamiento que deja de lado el marco normativo-institucional para hacer uso y abuso del poder menos simbólico, sin mediar parámetros de uso racional ni proporcional de la fuerza. Desentendiéndose de marcos jurídicos de los sistemas de protección internacional, como del Código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley (Res. 34/169 de 1979) o de los reiterados fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra nuestros estados de la región que se apoyan en una cultura de abuso y mal procedimiento policial. Y lo que es peor, retrotrayendo a los sectores populares a situaciones dramáticas de nuestra historia donde las universidades eran intervenidas por la fuerza bajo el mando de autoritarios que usurpaban cualquier tipo de legalidad democrática.

## 7

### **CONCLUSION: A IMPACTAR EN LA COTIDIANEIDAD UNIVERSITARIA**

No será la primera vez que para abordar la complejidad actual, se recurre a la memoria histórica para interpelar los fantasmas del presente e imaginar instancias de construcción político-institucionales superadoras. El imaginario de la Reforma del 18 está por alcanzar una nueva luminosidad a partir del año próximo, y su re-significación se habrá alcanzado en el 100° aniversario de aquella gesta estudiantil. La irrupción política de aquel proceso, sumado a la dimensión social que alcanzó a escala planetaria, puede abrirnos los ojos y sacudir la angustia que embarga nuestro presente; aun a pesar de constatar la capacidad que tiene el poder hegemónico

contemporáneo de impactar en los nodos del proyecto nacional y popular latinoamericano, y el lugar que en él ocupa la universidad pública.

Sin embargo, aun reconociendo este estado de situación tan pesimista, no vaya a ser, que cuando se materialice el resquicio por dónde articular nuevas fuerzas contra-hegemónicas, alternativas, no se esté a la altura de las circunstancias para impulsar desde el campo intelectual y educativo, la transformación de una realidad tan inhumana que presenta la coyuntura neoliberal. La dinámica política en la región latinoamericana y en Argentina en particular, es tan cambiante como indescifrable, y las historias recorridas a través de los dos casos testigos es sumamente esclarecedora en la necesidad de mantener viva la esperanza.

La articulación de muchas de las fuerzas sociales que capitalizaron una construcción muy particular en la tradición universitaria argentina es difícil de borrarla de un plumazo: como se ha constatado, tanto en la Universidad Nacional de Mar del Plata como en la Universidad Nacional de Luján, las tragedias del Terrorismo de Estado siguen generando prácticas y experiencias que reivindican la memoria, la verdad y la justicia, así como promueven acciones para mejorar el impacto de una educación inclusiva y universal en sus respectivas comunidades de pertenencia y también fuera de ellas.

En lo que a la instalación cultural refiere, la comunidad universitaria toda debería focalizar en su misión específica e intransferible a la hora de producir conocimiento crítico. Esta es nuestra gran responsabilidad social y debe ser nuestro compromiso para devolver el esfuerzo que toda la sociedad ha depositado en nosotros, en tanto académicos. Si además, ese conocimiento crítico, se formula en un proceso de diálogo franco y dialéctico con nuestra sociedad a través de proyectos de extensión, investigación y docencia universitarias que integramos en perspectiva de derechos humanos, es esta una contribución trascendente para vivir y ejercitar un proyecto de vida digna en los términos de la experiencia cotidiana que tanto se pretende alcanzar.

Nuestra gran ventaja, a diferencia de tantos mártires y referentes de derechos humanos, incluso de quienes han liderado el enfoque

educativo en derechos humanos, es que nuestra militancia encuentra su lugar paradigmático – y su resguardo – en los límites de la autonomía universitaria, y esa frontera institucional es la que nos debiera resguardar en el mismo momento en que vemos avasalladas otras instituciones y los derechos de tantos sujetos. Precisamente, esa autonomía es la que debemos defender con las herramientas constitucionales y la participación política cívico-democrática. Esa voluntad debería seguir alentándonos a hacer viable una cultura de derechos humanos en nuestras universidades mientras se propician condiciones de cambio social que sean más compatibles con un proyecto globalizador contrahegemónico alternativo.

## REFERENCIA

BRARDINELLI, Rodolfo; RIPA, Luisa. La era de los DH: realidades, tensiones y universidad (en colaboración). In: LOZANO, Mario; FLORES, Jorge (comp.) *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea: reflexiones sobre tres décadas*. Caba: UNQ, 2014.

CHIROLEU, Adriana. La política universitaria como política pública. In: CHIROLEU, Adriana; SUASNÁBAR, Claudio; ROVELLI, Laura (coord.). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Instituto de Estudios y Capacitación (IEC); Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, 2012.

MALACALZA, Leonardo. *La Universidad Nacional de Luján: entre utopías, mitos y realidades*. Ensayo ganador del Concurso de Ensayos 35 aniversario de la creación: 20 de diciembre de 1972 al 20 de diciembre de 2007. 2007. Disponible en: <[www.unlu.edu.ar/doc/ensayo-historia-unlu.pdf](http://www.unlu.edu.ar/doc/ensayo-historia-unlu.pdf)>. Acceso en: 11 dec. 2017.

MIGNONE, Emilio. *Universidad Nacional de Luján: origen y evolución*. Luján: Universidad Nacional de Luján, 2014.

MANCHINI, N.; PENHOS, M.; SUÁREZ, O. La educación en DH del nivel superior: apuntes del presente. *Revista de ciencias sociales, segunda época*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal., n.25, p. 163-178, otoño de 2014. Disponible en: <[www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf](http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf)>. Acceso en: 1 dic. 2017.

RINESI, Eduardo. *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015.

SALVIOLI, Fabian. *La universidad y la educación: los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

TOMASEVSKI, Katarina. Indicadores del derecho a la educación. *Revista Interamericana de Derechos Humanos*, San José, n.40, p. 341-388, Jul.-Dic. 2005.

UNESCO. *Comunicado*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 5-8 jul. 2009. Disponible en: <[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)>. Acceso en: 11 Dic. 2017.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA. *Historia de la Universidad*. 2015. Disponible en: <<http://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional>>. Acceso en: 11 Dic. 2017.

## SOBRE OS AUTORES

### **AIDA MARIA MONTEIRO SILVA**

Graduada em Pedagogia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco (1972); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Especialista em Direitos Humanos pelo Instituto de Derechos Humanos da Costa Rica/San Jose (1988); Pós-doutorado na Universidade do Porto/Portugal (2014–2015). Bolsista da CAPES. Exerceu cargo de Gestora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco nas áreas de ensino e administração escolar. É membro e ex-integrante da Diretoria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; integrante da Diretoria da Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ ANPAE; membro da Associação de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-graduação; Fundadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Ex-coordenadora e membro de Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Membro Do Conselho Acadêmico Consultivo da Escola Internacional de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação, atuando nos cursos de licenciaturas,

Programas de Pós-graduação em Educação e Programa Interdisciplinar de Direitos Humanos. Experiência na área de Educação em Gestão Educacional em instituições públicas e privadas. Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ – Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Pesquisadora nas áreas de formação do professor, didática, cidadania, direitos humanos. Autora de livros e artigos nessas áreas e coordenadora da Coleção Educação em Direitos Humanos da Editora Cortez/São Paulo. (trevoam@terra.com.br)

### **ANA CLÁUDIA DOS SANTOS ROCHA**

Possui graduação em Direito pela Instituição Toledo de Ensino (2002), Pós-graduação, lato sensu, especialização em Direito e Gestão Empresarial pela Associação de Ensino e Cultura do Mato Grosso do Sul (2004), MBA em Administração Pública e Gestão de Cidades pela Universidade Anhanguera – UNIDERP (2013) e Pós-graduação stricto sensu – mestrado em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos (2008). Atualmente é Professora Assistente do Grupo do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, no curso de Bacharelado em Direito, em regime de dedicação exclusiva e está cursando Pós-graduação, stricto sensu – doutorado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD). É líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7058758231547004) e é membro da Rede Latino-Americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos. (advacaudia@gmail.com)

### **ANA MARIA KLEIN**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação (área temática psicologia e educação) pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Estadual Paulista, UNESP/campus São José do Rio Preto e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-

graduação *Strictu Sensu*: Ensino e Processos Formativos (UNESP de São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal). Vice-coordenadora do curso de Pedagogia. Coordenadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Consultora ONU/ PNUD; UNESCO em Educação e Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Docente na USP – EACH (2005 – 2010). Consultora da UNESCO em programa de formação docente. Consultora do MEC no programa *Ética&Cidadania* e em Educação em Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, formação moral, ética e cidadania, metodologias ativas de aprendizagem. (kleinana@uol.com.br)

### **ANA YARA PAULINO**

Cientista Social pela PUC–SP, mestre em Ciência Política pela USP e doutoranda na Faculdade de Saúde Pública USP. Professora de Ciências Sociais e Políticas na STRONG ESAGS, unidade ABC. Consultora e assessora sindical sobre trabalho decente, trabalho escravo e saúde do trabalhador. Membro do conselho consultivo do Instituto do Pacto pela Erradicação do Trabalho Escravo (InPACTO). (anayara@uol.com.br)

### **BEATRIZ MELO SOUZA DE JESUS**

Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto. Durante a graduação, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica com o projeto “Formação de professores na perspectiva da educação de surdos”. Também integrou e foi bolsista do Projeto de Extensão “LIBRAS e a Educação de Surdos”. (beatrizmelo.lettras@hotmail.com)

### **BELÉN ZAYAS LATORRE**

Docente da Universidade de Valência (ES), PDI – ASOCIADO UNIVERSIDAD Teoria de l'Educacio, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Miembro del Grupo de Investigación y Aprendizaje Servicio Universitario (<https://www.uv.es/giasu/presentacion.wiki>). ([belen.zayas@uv.es](mailto:belen.zayas@uv.es))

### **CLEOMAR AZEVEDO**

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo–USP, Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e concluiu seu Pós Doutorado em Ciências Sociais pela Puc–São Paulo. É Professora do Programa de Mestrado em Psicologia Educacional e Pesquisadora do Centro Universitário Fieo/SP. Suas pesquisas estão voltadas às questões de aprendizagem, em especial, as da leitura e da escrita. Atua na área de Psicologia Educacional, Psicopedagogia, Educação, com ênfase em Alfabetização. Em sua produção científica, os termos mais frequentes são: Psicologia Educacional, Psicologia Social, Psicopedagogia, Aprendizagem, Alfabetização, Escrita, Leitura, Diagnóstico, Intervenção, Jogos, Psicanálise e Auto-estima. ([cleomar.azevedo@uol.com.br](mailto:cleomar.azevedo@uol.com.br))

### **DÉBORA DA COSTA BARROS**

Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (2016), pesquisa desenvolvida na linha de Educação em Direitos Humanos. Graduação em Ciências Sociais (2013). Atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia, Educação em Direitos Humanos, Educação Popular e Juventude. ([debora\\_cbarros@hotmail.com](mailto:debora_cbarros@hotmail.com))

### **EDUARDO CARLOS BIANCA BITTAR**

É Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (Brasil – USP). Desenvolveu estágio doutoral–FAPESP junto à Université de Lyon (II e III)

e à Université de Paris (Sorbonne-II e Sorbonne-IV), na França. É Doutor (1999) e Livre-Docente (2003) pelo Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Defendeu Tese de Titularidade (2011) na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Foi Diretor Científico da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI (2006-2008). Foi Secretário-Executivo (2007 – 2009) e Presidente (2009 – 2010) da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP). Foi Pesquisador-Sênior do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP, 2006 – 2010). Foi Membro Titular do Conselho da Cátedra UNESCO de “Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância”, do IEA – USP (2007 – 2010). Foi Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos – Brasília (2008 – 2010). Foi Membro do Comitê de Área do Direito – CAPES (2010). Foi 2º. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Filosofia do Direito (ABRAFI – IVR/ Brasil, 2009 – 2016). Vem integrando encontros e congressos no Brasil e no exterior (Portugal, Alemanha, Itália, França, República Tcheca, Argentina, Chile, Uruguay, Líbano, África, Estados Unidos, Canadá). Foi Visiting Professor da Università di Bologna (Bologna, Itália, 2017). É Membro Titular do Grupo de Pesquisas Direitos Humanos, Democracia, Política e Memória do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA/ USP. É pesquisador N-2 do CNPq. (eduardocbbittar@gmail.com)

## **ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES**

Iniciou sua carreira na área da educação aos catorze anos, com o ensino infantil. Na época atuava com crianças até seis anos de alfabetização. Sua principal missão era alfabetizar essas crianças e favorecer o processo de letramento. Ao concluir o ensino médio na modalidade de magistério de primeiro grau, assumiu de uma vez por todas o que mais gostava: a sala de aula. Graduiu-se em História pela Universidade Federal do Ceará e fez concurso público para professora de História do ensino médio. Durante quinze anos atuou na educação básica como professora e gestora. Em seguida fez mestrado, doutora e Pós-doutorado. Hoje é professora da Universidade Federal de Alagoas e está lotada no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Atua nas seguintes temáticas:

Educação em Direitos Humanos, Políticas Públicas em Educação, Gestão Educacional, Gestão Escolar. (elionend@uol.com.br)

### **INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS**

Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação. Educadora inquieta e sonhadora. Feminista ativa. Professora e investigadora do Departamento de Teoria da Educação da Universidade de Valência (ES). Comprometida na sua investigação, docência universitária e vida diária com os assuntos relativos à equidade de gênero, a prevenção da violência de gênero e a dignidade. (inmaculada.lopez-frances@uv.es)

### **JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO**

É graduado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1987), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Pós-doutorado em Sociologia Clínica, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). É professor adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e membro do Socius, Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa), do Grupo de Pedagogia Social da USP e coordenador do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Integra o Instituto Catequético Secular São José (ICSSJ); a Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP, e a Associação Civil Gaudium et Spes (Ages), instituições voltadas à defesa e atendimento da criança, do adolescente e de famílias em situação de vulnerabilidade social. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Análise Institucional do campo da infância e da adolescência, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, subjetividade, pedagogia social, cidadania, sujeito, assistência, direitos humanos, municipalização, educação, organizações públicas não estatais e exclusão social. Ultimamente, realiza pesquisas sobre socialização, aprendizagem,

inserção social, desvio, práticas sociais, diversidade cultural e pedagogia social. É autor de artigos e livros sobre os temas pesquisados, e parecerista em várias revistas especializadas. (j.clemente@uol.com.br)

### **JUAN GARCIA RUBIO**

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor asociado en la Universitat de València en el Grado de Magisterio y en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Su tesis doctoral versó sobre el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa en los programas extraordinarios de atención a la diversidad. Sus líneas de investigación son: el fracaso escolar y la exclusión educativa, el derecho a la educación, la formación del profesorado. (j.garciarubio@wanadoo.es)

### **JULIO CESAR TORRES**

Graduado em Administração Pública e Licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva. Doutor e mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/campus de São José do Rio Preto e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/campus de Marília. Líder do Grupo de Pesquisa História e Política Educacional Brasileira (UNESP). (julio@ibilce.unesp.br)

### **MARCOS ANTONIO BATISTA DA SILVA**

Pós-doutorando no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, onde integra o Projeto POLITICS The politics of anti-racism in Europe and Latin America: knowledge production, decision-making and collective struggles (Financiamento: European Research Council). Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP), com Doutorado Sanduíche no Exterior PNPd/CAPES, na

Universidade de Coimbra, Portugal, com pesquisa na temática das relações étnico-raciais, trajetórias de pesquisadores/as negros/as. Pós-doutorado em Psicologia Educacional (Unifio), com pesquisa sobre Letramento e desigualdades educacionais. Mestrado em Psicologia Educacional, e graduação em Psicologia, com formação em Educação para as relações étnico-raciais. (marcos.psico@yahoo.com.br)

### **MARIA JOSÉ CHISVERT-TARAZONA**

Profesora ayudante doctora en el Departamento de Didàctica i Organització Escolar en la Universitat de València. Es Doctora en Filosofía y CC. de la Educación y miembro del grupo de investigación “Transiciones al mundo laboral en poblaciones de riesgo”. Sus líneas de investigación giran en torno a la acreditación de las cualificaciones profesionales, la formación y orientación profesional y el emprendimiento social. También le preocupa la perspectiva de género. Ha sido investigadora principal de un proyecto relativo a la acreditación de las cualificaciones en colectivos vulnerables financiado por la Universidad de Valencia (2013 – 2014). Su trayectoria profesional en una Fundación dedicada a la orientación profesional y la formación para el trabajo (FOREM PV) le permitió seguir muy de cerca el desarrollo de las negociaciones y la normativa sobre los avances de la formación profesional bajo la mirada de los agentes sociales. (maria.jose.chisvert@uv.es)

### **MATÍAS PENHOS**

Es Licenciado y Profesor de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Docente universitario, investigador y extensionista. Ha alcanzado la Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES–Universidad Nacional de San Martín) y ha publicado su tesis en torno a los juegos de rol conocidos como Modelos de Naciones Unidas. Posee un Diplomado en Educación en Derechos Humanos (otorgado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y la red AUSJAL) y cuenta con un Programa de especialización en Políticas Públicas en Seguridad (Facultad de Derecho, UBA). Integra activamente el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la

Universidad Nacional de Quilmes desde el año 2004. Ha participado en diferentes proyectos de investigación con ejes temáticos bien definidos: personas privadas de libertad en la provincia de Buenos Aires y políticas universitarias con enfoque en educación en derechos humanos. A partir de 2011 dirige el Proyecto de Extensión Universitaria “Levanta la mano. El derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo”. Ha sido coordinador la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH) entre 2014 y 2017 y forma parte de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos en Argentina. (matiaspenhos@gmail.com)

### **NATHANAEL DA CRUZ E SILVA NETO**

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/campus de Marília. Licenciado em Letras – Português/ Francês pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/campus de São José do Rio Preto, tendo realizado graduação sanduíche na Universidade de Coimbra (Portugal), no curso de Licenciatura em Português. Foi coordenador discente do Cursinho Comunitário Pré-vestibular VestJr (UNESP) e professor de Gramática e de Redação no mesmo projeto. Foi membro da comissão editorial da Revista Mosaico e já participou da organização de eventos acadêmico-científico-culturais. Atua também nas áreas de consultoria linguística, revisão e tradução. Tem experiência em ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, ensino de Língua Francesa em cursos de idiomas e centros de línguas e ensino de Português Língua Estrangeira para o Ensino Superior. Integra os Grupos de Pesquisa “História e Política Educacional Brasileira” (CNPq), com estudos na área das políticas de formação de professores da Educação Básica, e “Organizações e Democracia” (CNPq), com atividades em torno dos temas: Autogestão e Relações de Trabalho, Trabalho e Educação, Gestão Democrática na Escola Pública, Democracia e Direitos Humanos e Cidadania. (ncsilvaneto@gmail.com)

### **RAFAEL STEFANINI GIL**

Graduando do curso de Administração e estudante de Iniciação Científica na STRONG ESAGS, unidade ABC. (rafael.s.gil@outlook.com)

### **RICARDO BARBOSA DE LIMA**

Sociólogo, mestre em Sociologia (UnB) e Doutor em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Professor Associado do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (PPGIDH/NDH/UFG). (ricardo.ufg@gmail.com)

### **SILVANA FERNANDES LOPES**

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1990), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e estágio de Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal (2004). Professora do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília. Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado na Uninove. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Política Educacional Brasileira. (silvanaflopes@gmail.com)

### **SILVIA ELIZABET SIDERAC**

Docente da UNLPam Facultad de Ciencias Humanas – Docente chez Universidad Nacional de La Pampa – Facultad de Ciencias Humanas. Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Proyecto de investigación “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de

materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas – ICEII. (ssiderac@hotmail.com)

### **SOLON EDUARDO ANNES VIOLA**

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Professor de Sociologia da Educação nos cursos de graduação de Sociologia e de Pedagogia da Unisinos. Professor do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da Unisinos. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Membro da Rede Latinoamericana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos. Tem experiência na área de Sociologia com ênfase em Sociologia da Educação e, também, em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, cidadania, movimentos sociais, educação e práticas pedagógicas. (solonviola@yahoo.com.br)

### **TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho–Braga–Portugal (2007). Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professora assistente doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação. Em 2012, realizou Pós-doutorado em educação junto à Universidade de Valência–Espanha. Em 2013, participou do Programa de Mobilidade Docente, da Associação de Universidades Grupo Montevideo, realizando estágio de investigação junto ao Programa de Educação para a Paz, Não Violência e os Direitos Humanos, na Universidade Nacional de Rosário. Em 2015, realizou estágio de investigação junto ao

Centro de Estudos sobre a Mulher, na Universidade Nacional do México. Em 2016, realizou estágio de investigação na Universidade de Valência, Espanha. (tamb@terra.com.br)

### **THIAGO VIEIRA PIRES**

Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Doutorando no Programa de Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Bolsista CAPES. Realiza pesquisas sobre a ditadura civil-militar brasileira com foco na temática dos Direitos Humanos e no eixo Memória, Verdade e Justiça. Foi professor da educação básica na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Possui experiência em Educação Popular com ênfase no empoderamento e autonomia dos sujeitos pertencentes aos setores populares oprimidos. (thiago.v.pires@gmail.com)

### **VILMA DE FÁTIMA MACHADO**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1988), especialização em Museologia pela Universidade Federal de Goiás (2002), mestrado em História das Sociedades Agrárias pela Universidade Federal de Goiás (1995) e doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2005). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. Atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento Sustentável, Discurso, Poder Saber, Interdisciplinaridade, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. (vilmafmachado@gmail.com)

### **WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD, vinculado à Linha de Pesquisa “Direitos Humanos, Cidadania e Fronteiras”. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista

em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdade Integrada. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Vice-líder e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE/UEMS). Gestor institucional do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFGD e a Universidad de Alcalá (UAH), Espanha. Desenvolve estudos e pesquisas em Educação e em Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Políticas e Gestão da Educação Especial, Estratégias Político-pedagógicas para a Inclusão Escolar, Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, Interface entre Educação Especial e Educação do Campo, Direito à Educação, Educação e/em Direitos Humanos. Dialoga teórica e metodologicamente com a perspectiva pós-crítica, especificamente com os Estudos Foucaultianos e os Estudos Culturais. (wcsn1984@yahoo.com.br)

## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

Telma Jaqueline Dias Silveira

CRB 8/7867

### *Normalização*

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino

CRB - 8/8292

Elizabete Cristina de Souza de Aguiar Monteiro

CRB - 8/7963

### *Capa e diagramação*

Gláucio Rogério de Moraes

### *Produção gráfica*

Giancarlo Malheiro Silva

Gláucio Rogério de Moraes

### *Assessoria Técnica*

Maria Rosangela de Oliveira

CRB - 8/4073

Renato Geraldi

### *Oficina Universitária*

Laboratório Editorial

labeditorial.marília@unesp.br

### *Formato*

16X23cm

### *Tipologia*

Adobe Garamond Pro

### *Papel*

Polén soft 70g/m2 (miolo)

Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

### *Acabamento*

Grampeado e colado

### *Tiragem*

100

---

Impressão e acabamento

Gráfica Shinohara

Marília-SP

---

2018

## Educación y Derechos Humanos: una relación que no podemos dar por supuesta

*Fernando Marhuenda Fluixá  
Universitat de València*

En 2018 se cumplen 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas reunida en París, un 10 de diciembre.

Escribo estas líneas entre octubre de 2018 y febrero de 2019. En tiempos recientes, hemos asistido a 'sorpresas' fruto del funcionamiento de la Democracia: el rechazo a los acuerdos de paz en Colombia, el referéndum favorable al Brexit y la elección de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos en 2016, por una parte; y el ascenso de populismos en distintos países europeos en 2017 y 2018: a casos ya conocidos, como Hungría y Polonia, se han sumado recientemente Italia y Suecia, o la primera vuelta de las elecciones presidenciales en Brasil, así como la obtención de representación parlamentaria regional y una resonancia creciente en los medios d un partido de extrema derecha en España.

Amnistía Internacional continúa denunciando en sus informes anuales los peligros que acechan a quienes defienden los Derechos Humanos, y nos recuerda constantemente que no se trata de algo que podamos dar por sentado, sino que es una conquista que corre el riesgo de retroceder.

Ese acuerdo, alcanzado tras la II Guerra Mundial, forjado al amparo de cierta estabilidad provocada por un incipiente Estado de Bienestar, del acuerdo entre las clases sociales y con la paz y el desarrollo como objetivos para la Humanidad, tiembla hoy en el mismo continente que lo vio nacer, que cierra sus puertas a la inmigración por motivos económicos y que se asusta ante la llegada de refugiados provocada, en no poca medida, por las políticas propiciadas desde la propia Europa.

Leyes recientes en España han puesto en duda el valor de los derechos humanos, y tendencias políticas en auge en América Latina y en Brasil en concreto también apuntan en la misma dirección. Los Derechos Humanos no se pueden dan por supuestos, y la educación para los derechos humanos no parece haber sido suficiente ni suficientemente efectiva en las décadas recientes.

De ahí la importancia y la urgencia de un volumen como este, que aborda la relevancia de la educación en derechos humanos, tanto los reconocidos en la Declaración de 1948 como los de cuarta y quinta generación, en los que la justicia social se pone al mismo nivel que la democracia o la paz. Ojalá este volumen sea leído y trabajado en la educación, en todos sus niveles. Ojalá que los Derechos Humanos sean un referente para la aprobación de políticas, con especial atención a las educativas.

ISBN 978-85-7249-016-0



9 788572 490160