


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA APARECIDA NERY

JOVENS EM TEMPOS DE DIREITOS:

Percepções e Ambiguidades

ARARAQUARA – S.P.
2012

MARIA APARECIDA NERY

JOVENS EM TEMPOS DE DIREITOS:

Percepções e Ambiguidades

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Angela Viana Machado Fernandes

ARARAQUARA – S.P.
2012

Nery, Maria Aparecida

Jovens em tempos de direitos: percepções e ambiguidades /
Maria Aparecida Nery. – 2012

117 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Angela Viana Machado Fernandes

1. Educação. 2. Direitos humanos. I. Título.

MARIA APARECIDA NERY

JOVENS EM TEMPOS DE DIREITOS:

Percepções e Ambiguidades

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Angela Viana Machado Fernandes

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Angela Viana Machado Fernandes
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Universidade Federal da Paraíba - UFP

Membro Titular: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Bauru.

Membro Titular: Profa. Dra. Teresinha Cristiane de Moraes
Pontifícia Universidade Católica – PUC - Campinas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho:
Aos meus pais Walter e Izaura, exemplos de coragem e determinação;
Aos meus irmãos Laércio, Aluizio, Francisco, Vicente, Fátima e Cristina, pelo exemplo de
trabalho e dignidade;
Ao meu companheiro Flávio, pela capacidade de sonhar e lutar por um mundo mais justo;
Aos meus filhos Tom e Vanessa, pela alegria de toda a vida e pelo que me ensinam a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A todos que de muitas formas colaboraram nesta trajetória, me apoiando, ensinando, incentivando, provocando, questionando, ajudando ...

À Professora Ângela Viana Machado Fernandes, pela Orientação, paciência, atenção, cuidados e dedicação de sempre;

À Professora Dulce C. Andreatta Whitaker, pela presença nas horas mais difíceis, pelo incentivo, pelas lições e pelo exemplo de vida;

Aos Professores e Professoras da Pós-graduação, pelos saberes compartilhados; agradecimento especial às Professoras Lígia Márcia e Maria Elisa pelo muito que aprendi.

A toda a equipe da Secretaria da Pós-graduação e da Biblioteca, sempre atenciosa e dedicada;

À Secretária do Departamento de Educação: Rose, pela presença solidária e competente;

À Equipe da Escola Técnica, Gerente, Coordenador e Professores que tão bem nos acolheu e facilitou o trabalho de aplicação da pesquisa;

A todos os jovens que responderam ao questionário de forma atenciosa e séria;

Aos especiais colaboradores: Andréa Moretto, Viviane Peixoto, Fernanda Bonalda, Selene Campos, Vanessa Marques, Flávio Haddad, Camila Massaro e Maurício;

À minha família pelo apoio incondicional e compreensão pelas horas de ausência.

E ao Pai Supremo, por todas as bênçãos.

A todos: minha eterna gratidão.

Tarefa

Geir Campos

*Morder o fruto amargo e não cuspir
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a noção pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.¹*

¹PEDROSA, I. *Geir Campos*: antologia poética. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 2003. p.89.

RESUMO

Os Direitos Humanos no Brasil, para aqueles que militam na área, são vistos como uma combinação dos direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos, todos universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Para a população infanto-juvenil, esses direitos são assegurados por tratados internacionais, pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e por uma vasta legislação, complementada recentemente pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (já na terceira versão - 2009 -) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Da legislação internacional destaca-se, para fins deste estudo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), além da própria noção de dignidade humana, base de toda esta construção. O objetivo central deste trabalho foi conhecer a percepção dos jovens (nascidos após a promulgação da última Constituição - 1988 -) e compreender como têm se revelado, na prática, as questões dos Direitos Humanos, no cotidiano dos jovens. Esses jovens, na faixa etária entre 15 e 22 anos, permaneceram no ambiente escolar, em cursos regulares – ensino fundamental e médio – durante todo o período da vigência dos referidos documentos e da contínua convivência escolar, comunitária e familiar. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas, que permitiram captar e analisar as percepções desses jovens. A partir da análise e interpretação dos resultados da pesquisa, percebeu-se que uma parcela significativa desses jovens tem uma concepção teórica dos direitos humanos, apresentando melhores respostas quando as questões são mais conceituais. Entretanto, ao aprofundar a investigação, propondo situações cotidianas, as respostas demonstram falta de atitude e de um comportamento que traduza ou, de fato, efetive os direitos preconizados nas leis, revelando contradições e ambigüidades. Fica caracterizada a lacuna que há entre o que prevê a lei e o que ocorre nas práticas sociais, o descompasso entre o declarado e o praticado.

Palavras - chave: Direitos Humanos. Educação. Dignidade. Percepção. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

Human Rights in Brazil, for its militants, are defined as a set of social, cultural, economic, civil and political rights, all of them being universal, indivisible, interdependent and inter-related. When addressed (particularly) to the young part of the population, such rights are guaranteed by international agreements, by the Brazilian Federal Constitution -1988, by the Child and Adolescent Statute (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) -1990, by the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) -1996 and a wide range of laws, complemented by the recent National Human Rights Program (PNDH), on its third version in 2009, and, last, by the National Plan for Human Rights Education – 2006. From the international legislation, we have studied the Universal Declaration of Human Rights – 1948; besides our own idea of human dignity, which is the basis of all this construction. The main objective of this study was to assess the perception of Human Rights on youngsters (born after the last Brazilian Constitution from 1988), and understand how the Human Rights matters are being revealed in their everyday actions. These youths, ranging from 15 to 22 years old, were within the school environment, enrolled in regular courses – fundamental and high school – along the time when all the above mentioned laws were in effect, period when they were in contact with family, community and school. For data collection, a questionnaire has been used, with semi-structured questions, which allowed us to assess the perceptions and ambiguities occurred daily in these young people's lives. From the analysis and interpretation of the questionnaire results, we could notice that a large part of such youngsters is in touch with the theoretical aspects of human rights, presenting better responses when the questions are conceptual. However, when they were put in daily situations by the questions, their answers have shown a lack of actions and behaviors towards the effective rights recommended by the laws, unveiling the contradictions and ambiguities. The lack between the laws and the practical social actions is clear, characterizing the mismatch between the declared and the practiced.

Keywords: Human Rights. Education. Dignity. Perception. Human Rights Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percepção sobre Direitos Humanos	82
Gráfico 2	Polícia na escola	83
Gráfico 3	Direitos da pessoa idosa	85
Gráfico 4	Direitos de forma geral	86
Gráfico 5	Papel da polícia	87
Gráfico 6	Processo decisório dentro da escola	89
Gráfico 7	Resolução de conflitos na escola	90
Gráfico 8	Ressocialização do adolescente autor de ato infracional	91
Gráfico 9	Aprendendo sobre os Direitos	93
Gráfico 10	Participação popular	95
Gráfico 11	Conhecimento do ECA	96
Gráfico 12	Trabalho infantil	98
Gráfico 13	“Lei da palmada”	99
Gráfico 14	Sobre a paz	101
Gráfico 15	Direitos humanos nas Instituições	104
Gráfico 16	Respeito aos Direitos Humanos	105
Gráfico 17	Sobre o patrimônio público	106
Gráfico 18	Percepção sobre tratamento digno (Dignidade)	107
Gráfico 19	Direitos mais respeitados	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População pesquisada.	78
Tabela 2	Escolas de origem: Ensino Médio.	78
Tabela 3	Origem da residência: bairros de Araraquara.	79
Tabela 4	Alunos da região de Araraquara.	79
Tabela 5	Disciplinas que trataram de Direitos Humanos	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FATEC	Faculdades de Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LGBT's	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos (da Presidência da República)
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
OIT	Organização Internacional do Trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OS DIREITOS HUMANOS E A SUA IMPLEMENTAÇÃO	17
1.1 Os direitos, a sociedade e a Declaração Universal	38
2 PRINCIPAIS DIPLOMAS LEGAIS NO BRASIL E A ÊNFASE NA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	52
2.1 A Constituição Federal de 1988	52
2.2 A LDB e os PCN's	60
2.3 O Programa Nacional de Direitos Humanos	61
2.4 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	68
2.5 O direito à educação e a educação em direitos humanos	69
3 A PESQUISA E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	124
ANEXOS	126
ANEXO A – Questionário	127

INTRODUÇÃO

Considerando que o reconhecimento da dignidade humana inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo; Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos da pessoa resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que as pessoas gozem de liberdade de palavra, de crença e de liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum [...]
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Nossa inquietação sobre os direitos humanos e como eles se traduzem no cotidiano não é recente, não nasceu com este estudo e sequer nos bancos escolares. Ela vem da trajetória de militância no trabalho voluntário, no percurso pelos movimentos da sociedade civil, na atuação profissional em políticas públicas, no exercício como membro dos conselhos municipais de políticas sociais – as quais se voltam para crianças e adolescentes, idosos, segurança e cidadania, assistência social – e tantas outras demandas que certamente contribuíram para a ampliação de nossas indagações, levando-nos a buscar compreender os direitos humanos de maneira mais aprofundada. A participação em grupos de estudos na Universidade e nos congressos acadêmicos, os debates em audiências públicas e nas conferências municipais, estaduais e nacional têm nos proporcionado oportunidades de aprendizado e, ao mesmo tempo, desvelado as fragilidades e deficiências na aplicação desses direitos. Há, sem dúvida, nesta trajetória, ganhos e perdas, conquistas e desafios, mas há, sobretudo, um longo caminho a ser percorrido e certamente, muito mais a aprender.

Ao mesmo tempo em que diversos autores como Piovesan (2010), Comparato (1989), Weis (1999), entre outros, vêm discutindo não só o conceito dos direitos humanos como imprescindível, as últimas leis da educação têm reafirmado, em seus textos, a necessidade da formação de crianças e adolescentes para a cidadania.

Existe uma necessidade constante e ideológica de prejudicar e banalizar o conceito de direitos humanos na medida em que a sociedade desigual não abre possibilidades para que os direitos universais sejam de fato universais. O projeto instalado na sociedade brasileira usa de um argumento assistencialista, o qual nos remete à ideia de Cidadania Outorgada, de Benevides (1998). Não conhecemos a igualdade, portanto a desigualdade é inerente e qualquer objeto doado, bolsa de estudo, transferência de renda ou outros benefícios vão parecer dádiva divina, as quais são concedidas por merecimento e não por direitos.

Localizar direitos e deveres e revelar os conceitos nas práticas deveria ser intrínseco no cotidiano da maioria das pessoas, na sociedade atual. Seria dispensável qualquer pesquisa visto que estariam explicitados nos comportamentos, nas ações, nas políticas públicas com tamanha nitidez que todos enxergariam de forma natural e simples, com o olhar de quem os compreende (os direitos) e vive com o outro, não acima nem abaixo, mas em coexistência.

A partir da concepção de que a educação não se restringe aos muros escolares, desenvolvemos esta pesquisa cujo objetivo central é o de investigar e analisar as percepções de estudantes de ensino médio sobre os direitos humanos em seu cotidiano. Esses participantes estão localizados na rede escolar de Araraquara, um dos municípios que compõem a região central do Estado de São Paulo, com uma população de 208.725 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹. Os registros do Ministério da Educação, Censo Educacional 2009, apontam no município 8.263 matrículas no Ensino Médio, sendo 6.311 na rede estadual e 1.952 alunos nas escolas privadas. Quanto ao número de escolas do Ensino Médio estão apontadas 31, das quais 15 são escolas estaduais e 16 são escolas privadas (INEP, 2009).

Para efeito deste estudo, fizemos um recorte considerando aqueles que nasceram a partir do ano da promulgação da última Constituição Federal – 1988 –. Esta pesquisa fica, portanto, segmentada no grupo incluído na faixa etária entre 15 e 22 anos. No momento de responder ao questionário foi indispensável que ele(a) estivesse cursando o ensino médio e o critério preponderante para segmentar a amostragem de participantes – adolescentes de ensino médio – ocorreu em função da convivência com o universo escolar durante a vigência de todos os documentos legais aqui elencados e estudados. Foi considerado, também, que eles tivessem frequentado as instituições escolares – cursado o ensino fundamental e/ou médio – dentro do período de vigência dos documentos legais selecionados para o estudo. Estes diplomas legais dispõem, propõem, referendam e legitimam ações educacionais que visam a formação para o exercício da cidadania, o pluralismo de ideias, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, o comportamento ético, o respeito ao bem comum, enfim, o pleno desenvolvimento humano, inspirado nos princípios da liberdade e da solidariedade.

Para a consecução da proposta de trabalho foi elaborada esta tese que traz na Introdução uma breve apresentação do trabalho e da trajetória da pesquisadora.

Na seção 1 foi feito o resgate sobre os Direitos Humanos, a síntese do processo histórico na evolução destes direitos que tem seu ápice na Declaração Universal dos Direitos

¹ Cf. IBGE, 2010a.

Humanos, além de uma breve leitura da complexidade que os tempos atuais nos colocam, a fim de melhor compreender em que contexto se insere a temática e também facilitar a elaboração do instrumental da pesquisa.

A seção 2, por sua vez, contempla os principais diplomas legais no Brasil com ênfase nos Direitos Humanos e na Educação, abordando as relações com o Direito Internacional. Dentre estes estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Programa Nacional de Direitos Humanos I, II, III e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Na seção 3 estão inseridos os dados da pesquisa, precedidos pela descrição dos procedimentos metodológicos, seguidos pelo resultados obtidos através das respostas dos participantes (com representação gráfica) e as análises e interpretações da pesquisadora.

Encerrando o trabalho são apresentadas as considerações finais.

1 OS DIREITOS HUMANOS E A SUA IMPLEMENTAÇÃO

O esforço despendido por aquele que procura a justiça não é nunca infrutífero, ainda que a sua sede fique por saciar: Bem-aventurados aqueles que têm fome e sede de justiça!
Piero Calamandrei (1971, p.178).

Para este trabalho, nossa compreensão sobre Direitos Humanos, amparada por alguns autores, como: Moraes (2003), Comparato (1989), Dallari (1991), Piovesan (2010), Weis (1999), Hunt (2009) e considerando o caráter histórico dos direitos, irá evitar a abordagem caracterizada pela tradicional metáfora das “gerações” de direitos humanos. Como afirma Piovesan (2010), a concepção contemporânea de direitos humanos conjugando a liberdade e a igualdade leva-nos a uma concepção de direitos que na prática tornam-se interdependentes e indivisíveis. A autora também observa que não há como entender que uma “geração” sucede a outra; o que ocorre, de fato, são interações e mesmo uma fusão dos direitos humanos já consagrados com os mais recentes.

Bobbio², já em meados dos anos 1960, declarava que o problema em relação aos direitos humanos não era mais o de fundamentá-los, mas de protegê-los. Como afirma o autor, já não se tratava de uma questão filosófica, mas política:

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza seu fundamento, se são direitos naturais e históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar de solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p.25).

Meio século depois (meados dos anos 1960 - 2012) e com todas as atualizações na letra das leis, nossas indagações permanecem: o que deve ser feito, quais os meios, os procedimentos, os métodos a serem adotados que serão suficientes para impedir as violações de direitos cada dia mais recorrentes na sociedade?

Para evitar desde o início uma questão que pode aparentar ser meramente vocabular – mas que tem demonstrado impropriedades –, queremos desde logo reconhecer a matriz histórica dos direitos humanos. Isso implica esclarecer porque descartamos a classificação mais tradicional dos direitos humanos – das gerações – adotada por outros autores. Ainda que essa discussão seja polêmica, ela tem sido, na verdade, alvo de recentes críticas, as quais

² Discurso de abertura, pronunciado por Norberto Bobbio, no Simpósio Internacional dos Direitos do Homem, realizado em Turim, pela Sociedade Italiana para a Organização Internacional, em dezembro de 1967. Bobbio observa que já havia dito isto “em tom um pouco peremptório”, três anos antes, em um Simpósio promovido pelo *Institut International de Philosophie* sobre os “Fundamentos dos Direitos do Homem”, portanto em 1964.

apontam para a não correspondência entre as gerações – primeira, segunda, terceira e quarta – e o processo histórico de nascimento e desenvolvimento dos direitos humanos.

Para Weis (1999), não é possível precisar o momento de nascimento dos diversos grupos de direitos – se as gerações induzem à ideia de sucessão – quando a realidade histórica aponta para a concomitância do surgimento de textos, alertando, ainda, para o descompasso entre o direito interno dos países e o direito internacional. O autor sugere, inclusive, substituir a expressão “geração” por “dimensão”, visto que, nos direitos humanos, se desenvolve um processo de caráter cumulativo e indissociável, assim expressa: “A concepção contemporânea dos direitos humanos conjuga a liberdade e a igualdade, do que decorre que esses direitos passam a ser concebidos como uma unidade interdependente e indivisível.” (WEIS, 1999, p.43). Esta concepção se contrapõe à visão fragmentária e hierarquizada das diversas categorias de direitos humanos, sinalizando para uma verdadeira interação e uma fusão dos direitos. Nesse aspecto Weis (1999, p.43-44) é enfático ao afirmar:

Insistir, pois, na ideia das gerações, além de consolidar a imprecisão da expressão em face da noção contemporânea dos direitos humanos, pode se prestar a justificar políticas públicas que não reconhecem indivisibilidade da dignidade humana e, portanto, dos direitos fundamentais, geralmente em detrimento da implementação dos direitos [...]

Ainda que estejamos tratando de um tema – Direitos Humanos - que não é novo no campo da pesquisa, percebemos que a grande variedade de estudos sobre essa temática está concentrada entre os graduandos e pós-graduandos dos cursos de Direito, cujo enfoque ainda pouco considera as questões relativas à Educação. Encontramos, dentre os temas investigados no mestrado e doutorado, alguns trabalhos envolvendo: as Ações Afirmativas - Sistema de Cotas - e Racismo, Planos de Saúde na Justiça, Bioética, Sistema de Proteção dos Direitos Humanos e Trabalhos Forçados, Implicações do Aprisionamento dos Pais no Direito da Criança a Convivência Familiar, Educação nas Prisões, Mulheres Encarceradas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual, Processos de Exclusão e Inclusão de Crianças e Adolescentes na Rede de Ensino - Crianças com Deficiência -, Justiça Restaurativa, Trabalho Infantil, entre outros³.

Assim, dentro da visão contemporânea, estudaremos os direitos humanos abarcando: direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais; incluindo, também, os mais recentes e ainda não consolidados denominados: “direitos humanos globais”. Estes últimos dizem respeito às condições de sobrevivência de toda a humanidade e do planeta em si,

³ Cf. CAPES, 2008.

englobando o desenvolvimento sustentável, cuidados com a biodiversidade, o controle da temperatura global e da integridade da atmosfera e, finalmente, os consagrados direitos à paz, à livre determinação dos povos e ao patrimônio comum da humanidade.

No que tange aos direitos políticos, serão considerados aqueles exercidos frente ao ou no Estado, como poderes da pessoa de tomar parte na vida política e na direção dos assuntos políticos do país. Os direitos civis como direitos de liberdade têm por objeto a expansão da personalidade (moral e física do indivíduo), sem interferência do Estado ou de terceiros. Sobre isso, Miranda (1993), analisando o Direito Constitucional, complementa: os direitos civis são liberdade-autonomia, e os políticos são liberdade-participação.

No outro grupo dos direitos humanos – econômicos, sociais e culturais – existe, segundo Silva (1999), certa dificuldade em discernir com nitidez o que está contemplado nos dois primeiros. Assim, ele observa que, enquanto os direitos econômicos têm uma dimensão institucional baseada no poder estatal de regular o mercado em vista do interesse público, os direitos sociais prestados pelo Estado devem melhorar as condições de vida dos mais vulneráveis; ambos os direitos tendem, portanto, a realizar a busca de equalização de situações desiguais. Os direitos culturais, por sua vez, são aqueles que se relacionam aos elementos portadores de referências à identidade, à ação e à memória da sociedade em suas várias expressões.

Para Benevides (2002), os direitos coletivos da humanidade, chamados de “solidariedade planetária”, não possuem fronteiras, referem-se à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos e à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Essa compreensão, dentro da teoria jurídica, caracteriza o direito difuso: trata-se de um direito difícil de limitar e que consiste num direito-dever. Pode-se apontar, como exemplo, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado: ao mesmo tempo em que a pessoa é beneficiária da situação por direito, tem também a responsabilidade e obrigação de preservar as condições saudáveis, de defender e cuidar da natureza (água, ar, energia, lixo, consumo, entre outros).

Os direitos difusos são todos os direitos que não podem ser atribuídos a um grupo específico de pessoas, pois apresentam como destinatário o gênero humano. Assim, por exemplo, os direitos ligados à área do meio ambiente têm reflexo sobre toda a população, pois se ocorrer qualquer dano ou mesmo um benefício ao meio ambiente, este poderá afetar direta ou indiretamente a qualidade de vida de todo o planeta. Isto pode ocorrer, também, com os direitos ligados à preservação do patrimônio sócio-cultural e com os bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

A reunião de pessoas em torno de um interesse difuso assenta-se em fatos genéricos, acidentais e mutáveis, como refere o jurista Mauro Cappelletti (1977). Em razão disso, o grupo ligado aos interesses difusos apresenta-se fluido, indeterminado e indeterminável, pois estão diluídos na satisfação de necessidades e interesses de amplos setores da sociedade de massas, característica dos tempos atuais.

Ainda de acordo com Moraes (2003), os direitos e garantias fundamentais, trazidos pela Constituição Federal de 1988, em seu Título II, estão subdivididos em cinco capítulos que incluem os direitos individuais e coletivos; direitos sociais; de nacionalidade; direitos políticos e partidos políticos. Estes direitos são assim definidos:

Direitos individuais e coletivos são aqueles ligados ao conceito de pessoa e personalidade humana, como: vida, dignidade, honra e liberdade.

Direitos sociais caracterizam-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, para atender a melhoria das condições de vida daqueles que precisam, visando à concretização da igualdade social.

Direitos de nacionalidade é o vínculo jurídico político que liga o indivíduo a um determinado Estado (Nação), tornando-o um componente do povo e, portanto, sujeito aos deveres, mas capacitando-o a exigir proteção desse mesmo Estado.

Direitos políticos são direitos públicos subjetivos que vão conferir os atributos da cidadania, estão ligados à soberania popular - “o poder emana do povo” - que o exerce por meio de seus representantes eleitos ou diretamente. E, por fim, os direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos que servem para concretizar o sistema representativo.

Bobbio (2004), já alertava para a possibilidade do nascimento de novos direitos, dizendo não ser difícil prever que poderiam emergir, no futuro, novas pretensões em termos de direitos, os quais nem sequer podem ser imaginados no momento. Isso porque, o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não o é necessariamente em outras épocas e em outras culturas.

Ao conceituar historicamente os direitos humanos também Llompart, Ruiz-Galvez e Peyró (2007) assinalam:

Los derechos humanos representan la explicitación, la concreción, en cada momento histórico, de las exigencias básicas derivadas de la dignidad, la libertad y la igualdad de las personas y de la solidaridad entre ellas, las más radicalmente vinculadas al sistema de necesidades humanas. En contra de lo que pueda pensarse, las exigencias de la dignidad humana, así como también las necesidades humanas, evolucionan dependiendo de los

contextos históricos y sociales. De ahí que también los derechos humanos evolucionen. [...] El surgimiento de nuevas necesidades humanas o de nuevas modalidades de amenaza y agresión de las libertades, que exigen ser tenidas en cuenta y remediadas, se traduciría en la aparición de los nuevos derechos o en la redefinición de derechos anteriores para adaptarlos a los nuevos contextos en que deben ser aplicados. (LLOMPART; RUIZ-GALVEZ; PEYRÓ, 2007, p.10).

A descoberta de novos direitos ocorre com a transformação da sociedade, com as inovações tecnológicas e com o desenvolvimento. Bobbio (2004), por sua vez, observa que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção da política pública, da prestação de serviços por parte do Estado, só poderão ser atendidas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico. Demonstrando a conexão entre a mudança social e na teoria e prática dos direitos, expressa:

Numa sociedade em que só os proprietários tinham cidadania ativa, era óbvio que o direito de propriedade fosse levado a direito fundamental; do mesmo modo, também foi algo óbvio que, na sociedade dos países da primeira revolução industrial, quando entraram em cena os movimentos operários, o direito ao trabalho tivesse sido elevado a direito fundamental [...] (BOBBIO, 2004, p.71).

Podemos observar, no contexto atual, as recentes políticas para assegurar o direito dos idosos, diante do aumento da longevidade e do número de pessoas que vem ampliando o segmento de população idosa no Brasil. É também significativo o movimento para cuidados e preservação da natureza, do meio ambiente, diante das destruições e do mau uso que os homens têm dado aos recursos naturais. Ainda assim, queremos fazer uma consideração sobre o pensamento de Bobbio (2004, p.70), explicitado anteriormente. Ao observar que “[...] as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção da política pública, da prestação de serviços por parte do Estado só poderá ser atendida num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico [...]” entendemos que isto pode ser verdadeiro apenas em parte. O fato de o Estado, para atender a demanda, precisar contar com orçamentos, determinado nível econômico e tecnológico é verdadeiro, mas é também inequívoco que os governantes façam escolhas, definam as prioridades na aplicação dos recursos (financeiros sempre, econômicos e tecnológicos, por vezes) que darão o tom da boa governança.

Percebemos, também, o relativismo cultural quando autores explicitam que o que é válido para determinadas épocas e em determinadas culturas não o será em outras. Isto é bastante controvertido. Ao concebermos o caráter de universalidade aos direitos humanos,

cuja condição para fazer de alguém seu titular é a própria condição humana, aquela visão relativizada perde o efeito, visto que onde quer que haja ser humano, independente de qualquer posição social, cultural, econômica ou política ele é titular de todos os direitos humanos consagrados.

A historiadora norte-americana Lynn Hunt (2009), com base em três documentos – as declarações de direitos dos Estados Unidos (1776), da França (1789) e das Nações Unidas (1948) – faz uma rica abordagem do processo histórico - longo e tortuoso - da “gestação” dos direitos humanos. Discorrendo sobre os eventos políticos, os conceitos filosóficos e a história do cotidiano, ela desvela como a leitura de romances aparentemente inócuos exerceram influências sobre as práticas diárias da vida. A autora explora como a mudança social e política ocorre a partir das experiências semelhantes, por meio das interações das pessoas que, a partir de “suas leituras e visões”, foram criando um novo contexto social. Hunt (2009, p.33) entende que isto se dá pela mudança das mentes individuais e afirma no início da sua obra: “Para que os direitos humanos se tornassem auto evidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos.”

Para esta historiadora os romances levaram os leitores a se identificar com os personagens comuns, fazendo crescer um sentimento de empatia e, sobretudo, a percepção de que “[...] todas as pessoas são fundamentalmente semelhantes por causa de seus sentimentos íntimos.” Consequentemente, passavam a ver os outros como seus semelhantes, tendo os mesmos tipos de emoções internas. Nesse processo de aprendizado, a igualdade vai adquirir um significado profundo. Amparada em figuras importantes, Hunt (2009, p.58) afirma:

Assim, o feitiço mágico lançado pelo romance mostrou ter efeitos de longo alcance. Embora os adeptos do romance não o dissessem tão explicitamente, eles compreendiam que escritores como Richardson e Rousseau⁴ estavam efetivamente atraindo seus leitores para a vida cotidiana [...] Os direitos humanos cresceram no canteiro semeado por esses sentimentos. Os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais, como seus semelhantes [...]

E mais adiante, na mesma obra, ela observa:

A própria lista de Smith em 1759 – razão, princípio, consciência, o homem interior – capta um elemento importante no estado atual do debate sobre empatia.[]. Smith⁵ parecia acreditar, como muitos ativistas dos direitos

⁴Hunt (2009) faz referência a um romance que ganhou atenção internacional publicado por Rousseau um ano antes da obra *O contrato social*, cujo título é *Júlia ou a nova Heloísa* (1761). Sobre a obra de Richardson ela cita *Pamela* (1740) e *Clarissa* (1747-1748).

⁵ Hunt se refere à obra *Teoria dos sentimentos morais* de Adam Smith.

humanos hoje em dia, que uma combinação de invocações aos princípios dos direitos humanos e apelos emocionais ao sentimento de camaradagem podem tornar a empatia moralmente mais eficaz. (HUNT, 2009, p. 212-213).

Dessa forma, a existência dos direitos humanos depende tanto das emoções quanto da razão. É preciso um apelo emocional, exigindo que haja ressonância dentro de cada indivíduo. Reconhecemos os direitos humanos ao nos sentir horrorizados diante das violações. Esse sentimento deixa de ser apenas dos filósofos que pensaram, refletiram e escreveram e passa a fazer parte da vida de homens comuns com um sentimento interior amplamente compartilhado. E, assim, os direitos humanos se revelam não apenas como uma doutrina formulada em documentos, mas transformam-se numa disposição em relação às outras pessoas, em um conjunto de convicções para serem “autoevidentes” e experimentadas.

Essa interpretação nos parece bem nítida, também, na obra do Professor Antonio Cândido (1989), tratando sobre Direitos Humanos e Literatura, ao sustentar o quanto a literatura “[...] humaniza em sentido profundo porque faz viver.” Analisando com muita propriedade o efeito das produções literárias, este autor reconhece que a literatura atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente, passando pela abstração e pela contradição, e propõe um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada. Candido (1989) “confirma o homem na sua humanidade” e assim explica seu “conceito” de humanização:

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Consideradas as constantes inovações que caracterizam os Direitos Humanos Globais e acompanhando os extraordinários avanços da tecnologia como, por exemplo, a recente Declaração Universal do Genoma Humano e dos Direitos Humanos (1997)⁶, que trata de temas como bioética, manipulação de DNA e clonagem, vislumbram-se as possibilidades, sem limites, de formulação de novos direitos, diante das inesgotáveis vertentes da liberdade humana.

⁶ Cf. UNESCO, 1997.

Em suma é fundamental considerar, conforme o explicitado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁷, que o Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Podemos lembrar também, aqui, das ideias do educador brasileiro Paulo Freire (1979), as quais difundem os princípios da educação libertadora, inserida num contexto de história e cultura, radicalmente orientada pela ética; integrada com a dimensão política, como condição de libertação humana, a educação libertadora tem a transformação social como objetivo e a humanização como destino.

Analisando previamente o processo histórico dos direitos infanto-juvenis, pode-se constatar as conquistas extremamente significativas que ocorreram nesse campo, fruto das lutas sociais, que colocam o Brasil num espaço privilegiado do ponto de vista legal. Entretanto, na prática esse movimento não conseguiu efetivar o que está preconizado na lei e muitos são os desafios a superar quando se trata de assegurar direitos básicos para crianças, adolescentes e jovens.

É importante lembrar que juventude é um conceito construído histórica e culturalmente. Como indica Leite (2003, p.153), a etapa de vida entre 15 e 24 anos de idade é convencionalmente considerada como sendo “juventude”. Entretanto, para o Estatuto da Criança e do Adolescente – Artigo 2º - criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. Em parágrafo único, considera aplicar excepcionalmente o Estatuto a pessoas até 21 anos.

Ainda no tocante à definição de faixa etária que contemple a categoria juventude, a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Resolução 40/14 de 1985⁸ e da Resolução 50/81 de 1995⁹ da Assembleia Geral das Nações Unidas, definiu a faixa compreendida entre 15 e 24 anos de idade, ressalvando que sejam respeitadas a realidade e particularidade de cada país.

Há que destacar ainda que a concepção brasileira sobre o conceito de juventude tem melhor alinhamento com os autores que optam pela flexibilidade e por reconhecer que esse termo passa por mudanças ao longo do tempo; além disso, ela reflete disputas no campo

⁷ Cf. BRASIL, 2007.

⁸ Cf. ONU, 1985.

⁹ Cf. ONU, 1995.

político, no campo econômico e também entre gerações, conforme explica Novaes (2003). Os conceitos por limite de idade têm elasticidade, visto que, para aqueles que não têm direito à infância, esta fase é abreviada e a juventude começa bem mais cedo.

Assim, verifica-se que as fases da infância e adolescência mudam significativamente dependendo da origem e da classe social da criança: em que família ela nasceu, onde mora, do acesso à escola, quando parar seus estudos e entrar para o mundo do trabalho, entre outros fatores. Mas, de fato, os contextos histórico, social, cultural e familiar serão determinantes para seu acesso aos direitos fundamentais.

O que se pode perceber em um país com a extensão territorial do Brasil e com as desigualdades acirradas é que existem realidades muito diferentes, principalmente quando se examina o contexto de vida do jovem de classe média urbana e o jovem pobre da periferia ou mesmo aqueles que moram em zona rural, sem considerar, ainda, as diferenças por regiões (Norte, Sul, Centro-oeste, etc.).

Outro aspecto lembrado por Novaes e Cara (2008) ao referirem-se aos desafios no reconhecimento aos direitos juvenis é a própria dubiedade advinda das contraditórias representações sociais, tão comuns sobre a condição juvenil. Ao mesmo tempo em que o jovem é considerado um ser em “estado de devir”, justificado socialmente como um período de imaturidade, impulsividade e rebeldia, ele é visto como um “estado de espírito” privilegiado pelo otimismo, pelo entusiasmo e pela disposição à aventura, priorizando o “bem viver”.

Observa-se, também, que a questão da inclusão do jovem na sociedade brasileira tem passado fortemente pelo campo do trabalho e que, de alguma forma, existem paradigmas que ficaram cristalizados. Ainda é muito comum, nos dias atuais, as observações de autoridades, formadores de opinião e educadores afirmando que começaram a trabalhar com sete, oito anos e que, justamente por isto, tornaram-se pessoas ou profissionais melhores. Que só tiveram benefícios com essa prática. De acordo com Abad (2003, p.23), a condição juvenil estava, anteriormente, mediada pelas relações de incorporação à vida adulta, caracterizando-se como “[...] uma etapa vital entre a infância e a maturidade – uma espécie de transição ao mundo adulto.”

O autor observa que os jovens, nos dias atuais, têm-se convertido numa categoria social que ele chama “interclassista”, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da ideia de transição e suas instituições responsáveis. Para Abad (2003), as causas disso podem ser: a crise da família tradicional e a multiplicação de novas formas de família; o esgotamento da ilusão da mobilidade e da

ascensão social depositada na expansão da educação secundária e universitária e a promessa de pleno emprego; a infância, que quase desapareceu, pressionada por uma adolescência cada vez mais precoce ao mesmo tempo em que a juventude se prolonga (alguma vezes até depois dos trinta anos, quase um terço da vida); a “aldeia global”, com forte influência dos meios de comunicação, conformando uma cultura juvenil de características quase universais, heterogêneas e inconstantes. Abad (2003, p.25) afirma que em consequência:

[...] a nova condição juvenil se constrói sobre o pano de fundo da crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade.

Essa juventude encontra diferentes possibilidades para viver essa fase da vida, distintas daquelas experimentadas pelas gerações anteriores. A nova condição juvenil caracteriza-se fortemente pela autonomia, tempo livre, ócio – utilizado diferentemente – pela ausência de responsabilidade por terceiros, rápida maturidade física e mental e por uma precoce emancipação nos aspectos emocionais e afetivos (exercício precoce da sexualidade) em detrimento da independência econômica-financeira. As gerações anteriores, por sua vez, passavam a juventude com poucos recursos, visto que esta era uma fase de privações, pouca autonomia e certo constrangimento advindo das convenções sociais; era uma fase árdua, de “aprendizado para a vida”.

Quanto ao tempo livre que nos referimos anteriormente, muitos dos jovens têm deixado “passar o tempo” vivendo-o quase como “vazio”, um tempo de espera (sem saber o que esperar), pois lhes faltam um projeto de vida, alternativas de ócio criativo e enriquecimento de experiências. Esse tempo esvai-se em meio a incertezas, para uns, e angústia e estigmatização social, para outros; um tempo que empurra o jovem para a contravenção, a marginalidade e a exclusão. Muitos destes jovens, ao examinarem seu entorno, decidem que não lhes interessa buscar unicamente aquilo que seus familiares, pais, avós, etc. conseguiram através do trabalho ao longo de toda uma vida difícil, muitas vezes repleta de sacrifícios, lutas desiguais e sofrimentos. Outros jovens, de outra classe social, permanecem alojados na casa dos pais, postergando a independência, mas aproveitam para ampliar os estudos através dos cursos de pós-graduação, MBA, intercâmbios e viagens ao exterior ou investimento dos próprios ganhos em bens de consumo como: carro, moto, roupas de grifes, passeios e entretenimentos.

É preciso considerar, ainda, que a juventude é atualmente uma fase da vida na qual as pessoas desejam permanecer. Independentemente da idade prevalece o culto ao jovem, ao belo, ao corpo, aos prazeres (mesmo que efêmeros). O que importa é o novo, o rápido e o atualizado, a última versão.

Frente a esse contexto, o que as políticas públicas ofereceram aos jovens nesses últimos vinte anos é, sem dúvida, insuficiente. As políticas sociais trabalharam basicamente com o que chamamos “políticas de compensação” que geram apenas manutenção ao sistema. Com foco quase que estritamente “sócioeconômico”, tais políticas implementaram programas que perpassam, apenas, pela distribuição ou redistribuição de renda, buscando alcançar o jovem da comunidade pobre, considerado em situação de risco. Estas políticas trazem como pano de fundo a intenção sempre presente do Estado: a função do controle, e permanecem até os dias atuais, quando todas as políticas que distribuem algum benefício visam sempre uma “contrapartida”.

No que se refere à educação, Bango (2003, p. 41-42) registra:

Com o passar do tempo, as possibilidades oferecidas pela educação como estratégia de mobilidade social ascendente foram caindo, constatando-se um deterioramento evidente na qualidade da educação distribuída junto a um forte processo de segmentação que ia concentrando, cada vez de maneira mais clara, as maiores ofertas educacionais para os jovens pertencentes a lares das camadas médias e altas.

O que podemos observar, nesse aspecto, é que o Estado, que existe para garantir direitos básicos (especialmente a educação), acaba sendo o principal ator excludente, pela própria formulação e implementação das políticas educacionais. Por outro lado, em relação ao contingente de jovens que vivem nas regiões periféricas, mais pobres, resta ampliar o “controle social” e a segurança; disponibilizando, assim, a polícia, a Fundação CASA (anteriormente FEBEM), os centros de ressocialização e as penitenciárias.

Sobre essas instituições, Soares (2006) observa que os jovens ao passarem por elas com a finalidade de serem recuperados ou ressocializados, encaminham-se na direção contrária: são punidos, humilhados e tratados como o “lixo da humanidade”. Assim, o autor afirma que “[as instituições] os condenam à morte simbólica e moral, na medida em que matam seu futuro, eliminando as chances de acolhimento, revalorização, mudança e recomeço.” E inicia-se, na prática, a abertura do círculo vicioso da violência e da intolerância. Nas palavras do autor:

As instituições públicas são cúmplices da criminalização ao encetarem esta dinâmica mórbida, lançando ao fogo do inferno carcerário-punitivo os grupos e indivíduos mais vulneráveis – mais vulneráveis do ponto de vista social, econômico, cultural e psicológico. (SOARES, 2006, p. 219).

De forma menos categórica, é possível também manter “a ordem” através da educação para o trabalho, investindo no ensino técnico-profissionalizante para os filhos de operários, formando trabalhadores como “mão de obra”, que vão cumprir ordens, metas de produção, garantir produtividade e lucro nas indústrias, nas fábricas, onde e enquanto existirem vagas.

Ao longo da história recente, como observa Bango (2003), algumas iniciativas de “políticas de governo”, em especial aquelas desenvolvidas pelos Fundos Sociais, localizadas fora das estruturas ministeriais, têm os jovens como principais destinatários.

É bom lembrar que os Fundos Sociais, que até hoje permanecem em funcionamento nas estruturas dos poderes executivos, são “presididos” pela esposa do governante – a “primeira-dama” – acompanhada de uma lista de pessoas influentes convidadas e nomeadas pelo próprio governo para comporem um “conselho” e que continuam fazendo a captação de recursos e movimentando os programas de caráter clientelista e assistencialista.

Como aponta Lúcia Albuquerque do Carmo (2007), Coordenadora do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), os jovens são reconhecidos ora como importantes sujeitos de mudanças, ora como agentes de dimensão negativa, ou seja, um problema, um desvio. Pode-se perceber, então, várias juventudes dentro desse conjunto de imagens e representações, e há um grande número de jovens empobrecidos geracionalmente, constituindo a maioria juvenil da sociedade brasileira. Esses jovens podem ser, ou não, o alvo das políticas públicas, concebidos, ou não, como sujeito de direitos.

A autora destaca, também, como essa juventude tem sido vítima da ausência de políticas públicas, em especial da educação, saúde, cultura e trabalho, fazendo com que mergulhem na esfera da transgressão que os leva à morte, vítimas de homicídios, dos acidentes de trânsito, do tráfico, da droga, de armas de fogo e demais formas de violência urbana. Entendemos que uma das melhores possibilidades de superação desse modelo estaria, como aponta Abad (2003, p.22), em “[...] situar as políticas públicas no marco definido entre os Direitos Humanos, o Estado de Direito e a Democracia.”

No Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 27,4 milhões de crianças vivem em famílias com meio salário mínimo ou menos por pessoa. Além do subemprego, desemprego, ausência completa de salário ou renda, a pobreza aumenta o risco da falta de acesso das famílias aos serviços básicos, como o saneamento e água potável,

conforme mostram os dados do IBGE-2000, em que 35% da população mais pobre não tem acesso à água potável¹⁰.

Sendo um país tão repleto de contrastes, ainda que sejam atingidas metas nacionais do Projeto do Milênio¹¹, é preciso reconhecer que em virtude dos bolsões de pobreza, presentes em muitas regiões, milhões de crianças brasileiras ainda precisam participar de políticas públicas que garantam saúde, educação, nutrição e saneamento básico, segundo o Coordenador-residente das Nações Unidas no país, Carlos Lopes¹².

Ainda segundo o IBGE (2010b), em 2000, 17 milhões de crianças e adolescentes estavam trabalhando no Brasil. Destes, 12,7% dos que tinham entre 10 e 14 anos trabalhavam e estudavam; 5,9% só trabalhavam e 4,9% só realizavam afazeres domésticos. Do total, 73,1% só estudava. Somado a estes dados, é provável que muitos desses jovens abandonam a escola na oitava série, ou seja, ao concluir o ensino fundamental. Alguns deles passam a se dedicar exclusivamente ao trabalho, outros não trabalham e nem estudam, ficando à deriva, passando a viver na marginalidade, onde nenhuma política pública irá alcançá-los, conforme já apontamos.

Um olhar cuidadoso e despido de otimismo sobre a sociedade contemporânea pode observar comportamentos e atitudes das pessoas em que predominam o individual em detrimento do coletivo, o privado em detrimento do público, a mentira em detrimento da verdade, a corrupção em detrimento da ética e da honestidade. Há, na maioria das situações, uma predominância dos valores econômicos sobre o social, o cultural e o educacional, fustigando as relações sustentadas em respeito, cooperação e solidariedade. No mundo global o foco está na economia, na produtividade e no lucro. O que sobrepõe para o mercado são as ações e atividades que estimulem o desejo de consumo e conseqüentemente possam gerar mais lucros.

O desenvolvimento tecnológico, os sistemas de produção e a competitividade que geram desenvolvimento econômico, sem partilhar a riqueza, levam ao acirramento do caos social. Como exemplos desse cenário, pode-se apontar a concentração de renda, milhares de pessoas desempregadas, a dilapidação ambiental do planeta, entre outros. Um indicador que espelha uma parcela dessa realidade é a posição do Brasil no ranking econômico e social ao

¹⁰ Cf. IBGE, 2010b.

¹¹ A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou, em janeiro de 2005, o Projeto do Milênio (*Millennium Project*), que propõe um conjunto de ações práticas, em nível global para combater a pobreza, doenças, degradação ambiental, entre outras metas a serem atingidas até 2015. Dentre as estratégias principais, encontra-se a proposta para melhorar o acesso à educação para todas as crianças, garantindo um ensino de qualidade. Para mais informações confira ONU (2008) e PNUD (2008).

¹² Cf. PNUD (2008).

ser comparado com os outros países. Situado como a sétima economia mundial, nosso país é 73º no ranking do Índice de Desenvolvimento Social (IDH), com índice de apenas 0,699¹³. Mesmo indicando uma situação favorável de desenvolvimento, o país ainda mantém posição inferior a outros países da América Latina como o Chile (45º) e a Argentina (46º), aproximando-se mais daqueles em posição inferior como a Venezuela (75º) e a Colômbia (79º). Esse índice avalia 169 Nações considerando: esperança de vida ao nascer, anos médios de estudo, anos esperados de escolaridade e rendimento nacional bruto per capita. É importante observar que um dos diferenciais significativos refere-se aos índices correspondentes à escolaridade/educação.

Bauman (2005), em seus estudos sobre o processo de transformação da sociedade contemporânea, mostra que o mundo está passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. Assim expressa:

Num ambiente fluido não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – melhor é estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando(se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas. (BAUMAN, 2005, p.57-58).

O autor instiga reflexões sobre a necessidade de revisão de atitudes e comportamentos que o homem tem adotado e expectativas de novos rumos no processo de mudança que a sociedade moderna vivencia aceleradamente. A “vida líquida”, assim como a “sociedade líquido-moderna”, não pode solidificar-se em posses permanentes, nem pode permanecer em seu curso por muito tempo. A vida líquida nas palavras do autor: “[...] é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante.” (BAUMAN, 2007, p.7-8).

No mundo do consumo desenfreado a única permanência é a insatisfação. São comuns: a desvalorização, a depreciação de produtos, a adoção de mecanismos de obsolescência, objetos de envelhecimento rápido e rotatividade. Somando-se a isto vem o desperdício e o excesso. Contínuo e acirradamente vem o despertar de novos desejos que começa como necessidade e vira compulsão: é a síndrome consumista. O corpo, a

¹³ Atualização de dados após a Banca de Qualificação: O Brasil subiu em 2011 uma posição no ranking do IDH em relação a 2010. Entretanto, ficou na posição 84, ou seja, foi de 73 para 84. Flavio Comim (Ex-economista do PNUD e Prof. da UFRGS) explica que isto ocorreu em função de ter sido incluído nesta última avaliação 18 países a mais. Para permitir a análise de 2011, a lista de 2010 também foi recalculada inserindo outros países como Cuba, Líbano, Dominica, entre outros, que entraram na frente do Brasil, assim, o país estaria, em 2010, na posição 85 do ranking. Destaca-se aqui a análise de Comim ao observar que “[...] o Brasil avança a passos lentos nas áreas de saúde e educação [...]” e conclui que o novo IDH deve servir como um alerta para que o país se veja não como a sétima economia mundial, mas como “[...] um país que deve muito aos seus cidadãos.” (COMIM, 2011).

lipoaspiração, a cirurgia plástica, a desordem alimentar (bulimia, anorexia, obesidade), a pílula para dormir ou para relaxar, a roupa, a moda, o carro mais novo... Busca-se velocidade. Buscam-se alvos substitutos nos quais se possa descarregar o excesso de medo, construindo cercas eletrificadas, portões, muros altos, câmeras e veículos blindados. Cercados, trancados ou segregados. O mundo dentro de casa: a mídia, a propaganda, o marketing, a guerra pela audiência, a TV de tela plana, a internet, o telefone celular... o *Big Brother*, a falsa proximidade e a invasão de privacidade convivem todo o tempo (BAUMAN, 2007).

Nesse mesmo contexto, é possível entender a afirmação de Arendt (2003), ao abordar a condição humana e expor o quanto a sociedade se tornou incapaz de reconhecer a sua própria futilidade, vivendo certo deslumbramento ante a abundância:

Um dos óbvios sinais de perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do animal *laborans* é a medida em que toda a nossa economia já se tornou uma economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo. (ARENDR, 2003, p.147).

Inspirada em Hannah Arendt, Telles (1990, p.32) destaca a importância do espaço público, sem naturalmente desqualificar a vida privada; assinala a exigência de se pensar os dilemas da convivência humana e de entender o que é comum e comunicável entre as pessoas, referências a partir das quais elas podem se “[...] orientar num mundo caracterizado pela pluralidade dos agentes, pela contigência dos acontecimentos e pela imprevisibilidade dos efeitos da ação que cada qual realiza.”

A autora reforça a importância do “mundo comum”, daquele espaço em que o outro será reconhecido, diferente do que ocorre atualmente quando passamos para a dimensão do não enxergar o outro, não ouvi-lo, onde nada importa ou faz diferença, o que para Telles (1990) equivale à experiência de “se tornar supérfluo no mundo”. Trata-se de uma subjetivação que dissolve a diferença entre o público e o privado e a sociedade passa a existir apenas em suas manifestações interiores, havendo, então, um indivíduo desprovido de responsabilidade perante o mundo. Por não fazer mais referência a uma esfera que compartilha valores e significações, as pessoas tenderão a impor-se, podendo até fazer uso da violência.

Assistimos ao crescente aumento no número de pessoas destituídas do poder de compra, vivendo como expectadoras da linha de consumidores felizes. São milhares de pessoas vivendo na mais perversa situação de exclusão, como “não cidadãs”, sem acesso a direitos básicos como moradia, alimentação, educação, lazer. São cada vez mais rotuladas

pelo mercado como “não cidadãos”, pois, uma vez que não são consumidores, transformam-se em ameaça para aqueles que possuem bens de consumo, propriedades e riqueza material (BAUMAN, 2007). Nesse universo de imensa complexidade, as pessoas sentem-se despreparadas para construir relacionamentos, ou pior, sequer sabem que tipo de relacionamento desejam. Segundo Bauman (2005, p. 68-69):

As relações interpessoais com tudo que as acompanha – amor, parcerias, compromissos, direitos e deveres mutuamente reconhecidos – são simultaneamente objetos de atração e apreensão, desejo e medo; locais de ambiguidade e hesitação, inquietação, ansiedade.

A difusão de padrões de consumo é tão grande que chega aos outros aspectos da vida, aqueles que anteriormente estavam fora do reino das trocas monetárias. Assim, segundo Bauman (2007, p.116):

O mercado agora atua como intermediário nas cansativas atividades de estabelecer e cortar relações interpessoais, aproximar pessoas e separar pessoas, conectá-las e desconectá-las, datá-las e deletá-las do diretório de texto. Altera as relações humanas no trabalho, no lar, no domínio público assim como nos mais íntimos domínios privados [...] (BAUMAN , 2007, p.116).

Essas afirmações revelam a indiferença e o distanciamento na relação entre as pessoas, na medida em que passam a ser relações descartáveis, de uso, apenas com o propósito de satisfazer um impulso, um desejo ou uma simples necessidade. E ao evidenciar a dimensão da fragilidade das pessoas assim expressa:

O que todos nós parecemos temer, quer estejamos ou não sofrendo de “depressão dependente”, seja a luz do dia ou assombrados por alucinações noturnas, é o abandono, a exclusão, ser rejeitado, ser banido, repudiado, descartado, despido daquilo que se é [...] Tememos que nos neguem companhia, corações amorosos, mãos amigas. Receamos ser atirados ao depósito de sucata. (BAUMAN, 2005, p.99-100).

Também Martins (2008, p.20), mostrando como, nos tempos atuais, vivemos em uma sociedade que visivelmente descarta e secundariza as pessoas, assim afirma: “A exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma extrema de vivência da alienação e da coisificação.”

Ao descrever como a sociedade vem se firmando como a sociedade da incerteza e do medo, Martins (2008) observa que as pessoas já não temem apenas a violência que mata; existe um medo daquilo que não se vê: medo de ser descartado e banalizado. Não se trata apenas de exclusão material:

[...] a pobreza de fato excludente é apenas o polo visível de um processo cruel de nulificação das pessoas, descartadas porque já não conseguem submeter-se à contínua ressocialização que dela faz apenas objeto de um objeto, instrumento de um processo social de produção de riqueza que passou a usar as pessoas como se elas fossem apenas matéria prima da coisa a ser produzida, como se fossem objeto e não mais sujeito. (MARTINS, 2008, p.20).

Para o autor a verdadeira exclusão se caracteriza pela desumanização própria da sociedade contemporânea. Para as pessoas mais observadoras este aspecto é facilmente perceptível em pequenos atos do cotidiano. Pode-se observar essa dimensão, por exemplo, na forma como alguns educadores lidam com seus alunos; no relacionamento de alguns pais ou mães com seus filhos; como alguns médicos e enfermeiros tratam, dentro de um hospital, os pacientes ou pelo comportamento de motoristas no trânsito.

Os jovens em muitos países, e no Brasil de forma escancarada, vivem constantemente sob a poderosa influência da mídia e são tidos como os principais e mais importantes consumidores do mundo moderno, desde a tenra infância. O mercado observa o público infante-juvenil como auxiliares na decisão de compra dentro de suas famílias, afetando significativamente o orçamento doméstico: são as festas, aniversários, presentes, roupas, brinquedos, jogos eletrônicos, celulares, computadores, guloseimas e milhares de itens lançados a cada dia. Assim, fazem reproduzir o ciclo do “eterno desejo do novo”, manipulados pela propaganda, pela publicidade e pela mídia que os observa e provoca-os peremptoriamente.

As empresas precisam vender cada vez mais e para um número maior de clientes; precisam lucrar, ganhar a concorrência com outras empresas que fazem produtos semelhantes, ou seja, precisam expandir seus produtos e seus mercados. Se não há regulação então o marketing se encarrega de promover esses produtos num jogo que vale tudo. Se é fácil influenciar um adulto para comprar algo que não precisa e coisas que nem pode comprar, será então ainda mais simples convencer o público infante-juvenil. É preciso levar em conta, também, a colaboração recebida dos grupos de amigos, colegas da escola e das inúmeras horas disponíveis em frente à televisão que propicia ver e rever os comerciais por incontáveis

vezes. Veem-se comerciais desde a oferta de *hamburgers* – comendo tal lanche ganha-se um brinquedo, que vai se transformar em uma coleção – até propaganda de carros, vans, viagens nacionais e internacionais. E a televisão é apenas um dos meios. As crianças são atacadas pela propaganda em todas as partes do planeta: nos parques, na praia, na rua, no cinema, no restaurante, em casa, na escola... a internet, revistas, filmes, *outdoors*, cartazes, capas dos cadernos, mochilas escolares e até as próprias peças do vestuário.

Nenhuma dessas propagandas vende somente os produtos. Vendem muito mais. Vendem status, beleza, poder, pertencimento, sucesso, sonhos e ilusões. Mais do que agradar o intelecto, elas alimentam as emoções, como afirma Suzan Linn (2006). A autora mostra como a explosão do marketing voltado para as crianças é atualmente direcionada de maneira precisa e refinada, por métodos científicos, não se trata mais de uma “pistola”, mas um “míssil teleguiado” (LINN, 2006). Para ela, focar apenas os produtos é subestimar a magnitude do problema. O cerne dessa questão são os valores embutidos nas mensagens do marketing e o comportamento que inspiram. Como exemplo disso, podemos ver a coleção de bonecas Barbie envolvendo o tema relacionado a compras: Barbie vai às compras, Barbie Compras Fashion, Barbie no salão de beleza, Barbie na Loja de Donuts, Barbie na loja de calçados, etc.

Dessa forma, a autora observa que a publicidade intensa pode estar corroendo o alicerce, a base da vida em sociedade: “Essas mesmas características que o marketing atual encoraja – materialismo, impulsividade, autonomia e lealdade desmedida à marca – são antiéticas àquelas qualidades necessárias a uma cidadania democrática saudável.” (LINN, 2006, p. 29).

Nos dias atuais, pais e mães estão tolhidos com a falta de tempo, correndo de um emprego para outro a fim de ganhar mais dinheiro e, assim, propiciar à família aquilo que muitos não puderam ter na infância: as melhores roupas, passeios, presentes, as melhores escolas, viagens, e tantas outras possibilidades. Há ainda a compensação pela ausência através de um investimento material em detrimento da presença, da companhia amorosa, da brincadeira compartilhada, da dose de atenção individual. É importante destacar, ainda, que grande parcela da população infanto-juvenil que recebe estes estímulos permanentes do marketing, da mídia e da propaganda, gerando desejos incontáveis, não poderão tê-los atendidos em função da situação econômica e financeira de suas famílias.

Baumam (2007, p.26-27) também exprime sua concepção sobre o indivíduo como um ser único, ímpar e singular, à procura do “verdadeiro eu”. Assim enuncia: “[...] parece que quase não temos escolha senão buscar um indício de como aprofundar cada vez mais no

interior de nós mesmos.” É a necessária busca do subjetivo e do transcendental. Talvez um nicho mais protegido do mundo exterior. Ele observa que por mais que os comerciantes e os publicitários trabalhem com o poder da mídia e o consumo, a fome que prometem saciar não desaparece.

Nessa brecha, talvez possamos pensar algumas alternativas para mudar esse panorama e estabelecer novas formas de convivência, investindo no autoconhecimento, nos relacionamentos familiares, nos vínculos interpessoais, nos valores e na ética e assim possa fazer crescer o interesse de engajar-se em seu meio num movimento para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável, mutuamente enriquecedor.

Nessas circunstâncias, é fundamental desenvolver habilidades para influenciar na esfera pública, por meio do diálogo, da negociação e de resoluções de conflitos nas diversas instâncias da vida compartilhada. Bauman (2007, p.162) alerta para a importância do papel da educação e da aprendizagem, nesse ambiente líquido-moderno: “[...] para terem alguma utilidade, devem ser permanentes e realmente ocorrer ao longo da vida.” E que a educação não fique restrita à formação para o mercado de trabalho, mas que possa educar para a cidadania, investindo continuamente na consciência que valorize a coletividade e os valores humanos e que essa formação se concretize em comportamentos de participação – para influenciar significativamente as forças pessoais, políticas, econômicas e sociais – visando a reconstrução do espaço público, reforçando a coesão social. Em suma, fortalecer o processo democrático, em que sejam preservadas as condições de escolhas: a liberdade.

Na interlocução, inspirados por Touraine e Khosrokhavar (2004, p.28), iremos ao ponto em que ele indica que a indagação atual não é mais “como funciona uma sociedade?”, e sim, como indivíduos ou grupos podem criar, manter e transformar sua singularidade ao mesmo tempo em que guardam valores universalistas. Para esse autor, a atenção deve ser concentrada “[...] preferencialmente no espaço público, mais do que na economia, no poder [...]” e que “[...] o Estado já não plana acima da sociedade.” (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004, p.12-13).

Embora sejam muitas as tentativas de nos convencer sobre a lógica irresistível do sistema econômico internacional, o autor vem afirmar que os fatores não econômicos, em particular a inovação e a educação, têm efeitos bastante favoráveis sobre o crescimento. Ao se referir à escola, ele é enfático ao dizer que, de forma continuada: “[...] a escola deve ser centrada no aluno, no estudante, no indivíduo, ajudando-os a se tornarem sujeitos; sendo o conhecimento, de fato, um elemento fundamental para tornar-se um sujeito.” (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004, p. 36).

Ao ser indagado se será possível, numa situação de exclusão, construir o sujeito, Touraine e Khosrokhavar (2004, p.92) reafirmam ter respondido a esta questão reiteradamente: isto só será possível se, do lado daquilo que falta, da ausência, for mantida uma “[...] identidade política, religiosa, étnica, profissional e local.” A exemplo disso, lembra Martin Luther King, nos Estados Unidos, na luta pela igualdade de direitos da população negra. Nesse sentido, Touraine e Khosrokhavar (2004, p.92) apontam para a importância da “identidade” afirmando que “[...] devem existir um princípio de identidade e uma defesa de atributos positivos para que se forme o movimento de libertação.”

Reconhecendo que vivendo na sociedade pós-industrial, na sociedade de informação ou comunicação, em que todo indivíduo está imerso, existe um novo paradigma geral, que forma um novo sistema de ação histórica, o autor afirma que:

Esse retorno, ou a emergência de um pensamento do sujeito é algo presente não só nos diferentes setores do pensamento, mas que dá sentido a toda uma série de práticas, a partir de comportamentos individuais e das utilizações do tempo ou do dinheiro até os movimentos sociais ou as novas concepções sobre o direito e a educação. (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004, p. 271).

Pensando nas potencialidades de cada ser humano, na relação dele com o outro, com a comunidade, com o planeta, interessa-nos descobrir possibilidades que fortaleçam este ser para construir-se como sujeito, como ator da sua história e dar sentido à própria vida. Na perspectiva de se buscar “vida plena”, Touraine e Khosrokhavar (2004), reconhecendo que a construção do sujeito com alguma frequência pareça impossível, assinalam:

O teste do êxito ou do fracasso é a capacidade ou a incapacidade de se construir ou de resistir à destruição de si no mundo de massa, de mudanças rápidas ou de poderes absolutos. Não se perder de vista, observar-se, ter consciência de si [...] Construir-se como um sujeito é dar sentido e unidade à sua vida. [...] acredite que estou falando aqui para todos, qualquer que seja o grau de dependência, de ignorância ou de pobreza. (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004, p.230-231).

O autor acredita que todo ser humano possa direcionar-se nessa busca de si, adquirir o conhecimento necessário, o autoconhecimento: construir-se e constituir-se em sujeito da sua própria história, assumindo outro patamar de consciência, ainda que na busca permanente do significado e sentido da vida, da razão de ser e estar no mundo. Dessa forma, entendemos que a educação pode e deve ser um dos agentes propulsores desse processo, que o ensino e a aprendizagem podem ser instrumentos decisivos para a sua transformação.

Queremos destacar, no que tange à educação, para fins da nossa pesquisa e análise, que estamos considerando a educação formal, proporcionada institucionalmente, ministrada pelas instituições escolares, pelo Estado ou sob sua autorização, controle e fiscalização. Entretanto, não há como desconsiderar as aprendizagens que efetivamente serão reveladas pelos jovens pesquisados que podem ter sido adquiridas no âmbito da família, do trabalho e da sociedade, de forma geral.

Na América Latina e no Brasil, o modelo de desenvolvimento econômico adotado veio aumentar a diferença entre ricos e pobres, tornando os conceitos de democracia e cidadania inócuos em uma sociedade que se esvazia com a privatização de instituições, como, por exemplo: a educação e a saúde, e na indiferença a fatos que tornam as crianças e jovens que vivem na pobreza, nas ruas, no narcotráfico e na prostituição ainda mais invisíveis.

Santos (2006), ao analisar as diversas formas de pobreza ou de dívida social vivida nos países subdesenvolvidos, enfatiza que no último meio século estes países tiveram três formas de dívida social: a primeira seria a pobreza incluída, ou seja, uma pobreza acidental que ocorre de tempos em tempos; uma segunda dívida, denominada marginalidade, é produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho e o terceiro tipo é a pobreza estrutural que equivale, do ponto de vista moral e político, a uma dívida social. Esta última está diretamente ligada ao processo de globalização; é uma ação deliberada, tornando-se natural com a colaboração consciente dos governos nacionais e locais. É esta pobreza que gera o trabalho infantil, a prostituição de adolescentes, o tráfico de crianças, enfim, um número grande de ações que destituem as pessoas dos direitos naturais, da dignidade humana. Nesse contexto, a ética perde seu valor.

Ao abordar as questões da pobreza, Martins (2008) observa que a pobreza colonial era totalmente diversa dessa que conhecemos hoje. Ela se baseava em critérios efetivos, vinculados com a condição social: as pessoas eram desiguais porque nasciam desiguais. Para esse autor as políticas sociais compensatórias adotadas são necessárias, mas são apenas atenuantes dessa grave situação. Segundo Martins (2008), temos apenas uma promessa: o que vem se revelando na novidade denominada exclusão social é a sua “velhice renovada” nestes tempos da sociedade moderna, da igualdade social e da contratualidade, na era da globalização econômica que se converteu na era de anunciadas oportunidades igualitárias e democráticas de inserção social de participação política.

Mais do que distribuir renda, trata-se de distribuir, de forma equitativa, os benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade teve capacidade de produzir, mas não tem sido capaz de partilhar.

Considerando o conjunto da legislação no campo de direitos das pessoas, pode-se constatar a amplitude dos direitos preconizados na legislação, diretrizes nacionais e internacionais para o desenvolvimento social. Dentro dessa perspectiva, entendemos que a educação tenha papel fundamental no processo de mudança, especialmente a educação em Direitos Humanos.

1.1 Os direitos, a sociedade e a Declaração Universal

É a partir do final do século XVIII que se dá o forte desenvolvimento das declarações de direitos humanos fundamentais, ainda que estejam registrados os antecedentes históricos importantes na Inglaterra, como: a *Magna Charta Libertatum*, em 1215; a *Petition of Right*, em 1628; o *Habeas Corpus Act*, em 1679; a *Bill of Rights*, de 1689, e o *Act of Seattlemente*, em 1701.

Tem-se, em igual importância para a evolução dos direitos, a participação da Revolução dos Estados Unidos da América, com documentos históricos como a Declaração de Direitos de Virgínia, de 1776; a Declaração de Independência dos Estados Unidos, também de 1776 e, um ano depois, 1787, a Constituição dos Estados Unidos da América.

Entretanto, é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que vai consagrar a normativa dos direitos humanos fundamentais, promulgada pela Assembleia Nacional, em 1789, pela França, contendo 17 artigos, dentre os quais se destacam os princípios da igualdade, da liberdade, da propriedade, da segurança, da resistência à opressão, da associação política, da liberdade religiosa, da livre manifestação do pensamento, dentre outros tantos.

Dallari (2008) considera essa Declaração como um dos momentos mais expressivos da afirmação da vitória da Revolução Francesa, que proclamou os princípios da Igualdade, Liberdade e Fraternidade. Ele lembra, entretanto, que tanto a França quanto os Estados Unidos basearam-se na afirmação da existência de direitos naturais das pessoas, sendo o primeiro deles o direito à liberdade. O autor lembra ainda que em ambos os países o trabalho escravo era utilizado em larga escala e a escravidão das pessoas negras foi mantida por muitos anos. As mulheres, por sua vez, só foram consideradas eleitoras nas eleições nacionais nos Estados Unidos a partir de 1920 e puderam ocupar posições como Juíza, na França, apenas em 1946.

Complementando a melhor regulamentação desses direitos vem a Constituição Francesa, em 1791. Maior efetivação dos direitos fundamentais continuou durante o

constitucionalismo liberal do século XIX, com a Constituição Espanhola, em 1812; a Constituição Portuguesa, em 1822 e a Constituição Belga, em 1831.

Moraes (2003) assinala que os diplomas constitucionais marcados fortemente pela preocupações sociais, vem no início do século XX, como se percebe pelos principais textos: a Constituição Mexicana, em 1917; a Declaração Soviética dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, de 1918, seguida pela I Constituição Soviética (1918); a Constituição de Weimar, da Alemanha, em 1919, e a Carta do Trabalho, editada pelo Estado Facista italiano, em 1927.

Esse processo de evolução da proteção dos direitos humanos é considerado por Dallari (2008) como relativamente recente, tendo sido iniciado por importantes declarações sem caráter vinculativo que somente mais tarde se convertem em tratados internacionais, com o objetivo de obrigarem os países signatários ao cumprimento de suas normas. Esse autor também aponta como a mais importante conquista no campo dos direitos humanos, em nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Esse diploma legal foi elaborado a partir da previsão da Carta da ONU, de 1944, que por sua vez estabeleceu a necessidade dos Estados-partes de promoverem a proteção dos direitos humanos e da composição de uma Comissão de Direitos Humanos, que foi presidida por Eleanor Roosevelt.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), por meio dos seus trinta artigos, fez consagrar os princípios da igualdade e dignidade humanas; a vedação à discriminação de qualquer espécie, seja em virtude de crença, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza; origem, classe social, nascimento ou qualquer outra condição; o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal; a proibição ao tráfico de escravos ou servidão; proibição à tortura, ao tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante; acesso ao Judiciário; vedação às prisões, detenções e exílios arbitrários; os princípios de presunção de inocência, do devido processo legal, do contraditório e da ampla defesa; o princípio da reserva legal; a inviolabilidade à honra, à imagem e à vida privada; a liberdade de locomoção; o asilo político; o direito à nacionalidade; o direito de propriedade; a liberdade de pensamento, consciência, opinião, expressão e religião; o direito de associar-se e de sindicalizar-se; direito de reunião; os direitos políticos; o direito ao trabalho e à livre escolha da profissão, com justa remuneração que assegure ao trabalhador e à sua família, uma existência digna (padrão de vida que lhes assegure saúde e bem estar, alimentação, habitação, vestuário); o direito ao repouso e ao lazer; direitos à instrução e à vida cultural.

Trata-se de um fundamento histórico e, como tal, não pode ser considerado absoluto; há que considerar que esse fundamento do consenso (em caráter excepcional) pode ser

factualmente comprovado. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada por quarenta e oito Estados, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. É importante considerar, também, a expressividade deste documento como inspiração e orientação a toda a comunidade internacional, não só de Estado, mas de pessoas livres e iguais. Sobre estes aspectos aqui apontados, Bobbio (2004) assim se expressa:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca de sua validade. (BOBBIO, 2004, p.26, grifo nosso).

Não sei se se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. (BOBBIO, 2004, p.27).

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 2004, p.28).

Para que todos tomassem conhecimento do teor desse documento, compreendessem o significado para todo ser humano e pudesse assim atingir efeitos práticos, a Assembleia também aprovou a Resolução 217 que insistia na ampla divulgação e convidava o Secretário Geral das Nações Unidas, bem como as Agências especializadas da ONU e organizações não governamentais, a envidar todos os esforços possíveis para chamar a atenção de seus membros para a divulgação e implementação. Um desses resultados é que, atualmente, a Declaração pode ser lida em mais de trezentos idiomas conforme informação disponibilizada no portal da Organização das Nações Unidas¹⁴.

Ainda que esteja explicitado que a Declaração dos Direitos Humanos não dispunha de força de lei sobre os outros Estados, ou seja, transformou-se em resolução da Assembleia não se constituindo em obrigações jurídicas aos Estados-partes.

Entretanto, seu valor intrínseco advém do desencadeamento de um processo de mudança no comportamento social e da produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos

¹⁴ Cf. UN, 2012.

países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas - global e regionais - de proteção dos direitos humanos, gerando milhares de documentos no mundo todo.

Sobre os direitos humanos no Brasil, conforme assinala Mondaini (2009), foram reconhecidos primeiramente os direitos sociais, enquanto os direitos civis e políticos ainda não eram garantidos, em boa parte dos anos 1930 e 1940, assim como entre a metade da década de 1960 e o início da década de 1980.

O autor também destaca o descompasso entre o que se encontra inscrito nas leis e o que se efetiva no plano da realidade social e entende que esta não seja uma situação de privilégio de nosso país, visto que isto ocorre de forma análoga até nos países desenvolvidos. Concordamos que em termos legais o Brasil tenha construído uma legislação bastante avançada, entretanto, grande parcela da população vive totalmente à margem das conquistas definidas no plano das leis e das normas, sem sequer conhecê-las.

A década entre 1920 e 1930 assinalou significativas mudanças na história do país, passando de um modelo agrário para uma sociedade urbana-industrial, com transformações, também, na estrutura de poder, antes descentralizada (poderes locais dos estados e municípios) para uma nova estrutura marcadamente centralizadora.

No campo dos direitos sociais, o destaque desse período é a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) decretada em 1º de Maio de 1943 pelo Governo Getúlio Vargas¹⁵. Essa obra sistematizou e ordenou o conjunto de decretos referentes à legislação social e à organização sindical que já vinham sendo editados desde a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio pelo Governo Provisório, em novembro de 1930. Ao resumir a questão dos direitos humanos nessa época, Mondaini (2009, p.18) assim se expressa:

Pode-se inferir que a afirmação dos direitos humanos no Brasil pós-1930 foi levada a cabo no respeito às limitações impostas por um processo de “modernização conservadora”, no qual o Estado assumiu a responsabilidade completa de indicação daqueles agrupamentos sociais que deveriam permanecer na condição de “súditos” (os trabalhadores rurais) e daqueles que poderiam ascender à condição de “cidadãos” (os trabalhadores urbanos), reduzindo o seu reconhecimento ao campo de determinados direitos e garantias sociais.

Assim, a CLT de 1943 é o principal símbolo de reconhecimento do trabalhador urbano como cidadão no plano dos direitos sociais, embora esteja, ao mesmo tempo, desprovido de autonomia sindical e política. Todavia, com o avanço desse modelo trabalhista, aumentavam,

¹⁵ Cf. BRASIL, 1943.

também, as pressões para a ampliação dos direitos adquiridos por esses trabalhadores urbanos. Greves e demandas de outros segmentos como os trabalhadores rurais – criação das Ligas Camponesas – até as lutas empreendidas pela Igreja levaram ao movimento de Ação Popular na primeira metade dos anos 1960.

A Constituição Federal (a terceira)¹⁶, sancionada em 16 de julho de 1934, expressava em seu texto legal o direito ao voto aos “brasileiros de qualquer sexo”. Porém, o Golpe de Estado que introduziu o Estado Novo, em 1937, fez com que ela estivesse vigente apenas por três anos. Com a deposição de Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945, o Estado Novo chega ao fim e em dezembro são realizadas as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte.

Mariano e Bicudo (2003), ao analisarem o histórico do sistema de segurança pública e a questão dos direitos humanos, observam que no Governo Vargas, com os partidos de esquerda vivendo fases de legalidade e clandestinidade, houve de fato a intensificação da repressão e que, mesmo com a morte de Getúlio e a ascensão de Juscelino Kubitschek à Presidência da República até a eleição de Jânio Quadros e o breve governo de João Goulart, embora havendo um período de normalidade política e expansão do parque industrial, o Setor de Segurança Pública não sofreu mudanças.

No mandato presidencial do General Eurico Gaspar Dutra, com o apoio do ex-presidente Vargas e dos partidos: Partido Social Democrático (PSD) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) criados ao término da ditadura, a nova Constituição Federal, promulgada em 18 de setembro de 1946, como registra Mondaini (2009, p.40), reconquista o “sufrágio universal e direto” e o restabelecimento da “[...] inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade.” Não demora muito para esse cenário mudar drasticamente. Referindo-se ao momento histórico do Golpe de Estado civil-militar em 1964, esse autor afirma:

Com o golpe de 1964, foi ceifado em pleno processo de maturação um aprendizado democrático arduamente iniciado em 1945, mas que só conseguiu se desenvolver de maneira ampliada no decorrer dos anos de 1950, quando uma expressiva gama de sujeitos sociais começou a se mobilizar reivindicando melhores condições materiais de vida e transformações nos padrões dominantes de organização social e econômica da nação. (MONDAINI, 2009, p. 57).

¹⁶ Cf. BRASIL, 1934.

O que se pode ver então é essa brutal interrupção de uma das mais férteis movimentações sociais e políticas que o país já viveu e que apontava para a mudança de um modelo de sociedade até hoje desejada.

Apoiadas na Doutrina da Segurança Nacional, as Forças Armadas tinham a função de combater os “inimigos da Nação”, não somente os externos, mas também os supostamente inimigos internos. Assim foram cometidas todas as espécies de violência: prisões, torturas e assassinatos. Nesse mesmo sentido Mariano e Bicudo (2003, p.226) registram: “Com o golpe de 1964, novamente ganhou força a face repressiva do aparato policial. Muitas das técnicas de tortura cultivadas no período do Império e desenvolvidas na ditadura Vargas foram aperfeiçoadas pelos militares e em maior escala.”

Esses autores afirmam que o fim da ditadura não assegurou o respeito aos direitos humanos e a consolidação do Estado de Direito. Referindo-se à mesma classificação utilizada por Mondaini – os “inimigos internos” – Mariano e Bicudo (2003) mostram que há, naquele momento, uma mudança de foco: deixam de ser os “grupos subversivos” e passam a ser os trabalhadores em greve, os presos comuns, as crianças e adolescentes abandonadas, os índios, os negros, os homossexuais e os “sem-terra” e “sem-teto”.

Vale registrar a observação de Mariano e Bicudo (2003) que permanece válida até nossos dias e que, frequentemente, se pode ver, ouvir ou ler nos jornais, canais de televisão, rádio e na sociedade de forma geral, quando se está tratando do tema direitos humanos:

Nessa visão ampliada do “inimigo interno”, defender os direitos dos presos comuns era visto pelos setores conservadores como defender direitos de bandidos (sequestradores, estupradores, violadores de domicílios e do patrimônio). Defender os direitos dos meninos e meninas de rua era sinônimo de defesa dos direitos de “trombadinhas”, de pivetes assassinos. Defender os direitos dos sem-terra era o mesmo que defender os direitos dos invasores de propriedade legitimamente adquirida. (MARIANO; BICUDO, 2003, p. 221).

Vê-se o quanto esta visão permanece fortemente arraigada no senso comum e a qualquer episódio – como, por exemplo, a morte de policiais em situação de confronto com pessoas do “povo”, rebeliões ou morte de servidor público dentro dos sistemas de ressocialização, sequestro de pessoas famosas, entre centenas de outros que gerem uma comoção pública – este discurso é reativado com veemência. Esses são também momentos em que a própria mídia aproveita para apresentar e reprisar as imagens, as notícias, entrevistas de autoridades etc., buscando manter a audiência e gerar grande repercussão do fato.

Por outro lado, é importante que se tenha clareza sobre o processo que ocorreu no Estado brasileiro para compreender como foi se forjando esse modelo de polícia alicerçado no arbítrio e na violência, cuja lógica do aparato repressivo de um Estado autoritário era a da defesa do *statu quo* das elites conservadoras. Assim, Mariano e Bicudo (2003, p.220) afirmam que a polícia no Brasil foi inspirada “[...] para ter função de controle social dos excluídos e defender oligarquias.” Acentuam o legado deixado pelo período escravocrata e os aproximadamente quarenta anos de períodos de exceção, ou seja, da ditadura Vargas ao período dos governos militares, a força policial foi ineficiente para a tarefa para a qual foi criada, a da segurança pública da população, agindo frequentemente de forma autoritária e corrupta. (MARIANO; BICUDO, 2003).

Entretanto, são as pequenas articulações construídas, quase de forma silenciosa, para sobreviver às arbitrariedades impostas pela Ditadura que fazem renascer uma outra sociedade civil, mais orgânica e diversificada, segundo Mondaini (2009). Nesse contexto, há uma movimentação de instituições no sentido de buscar a redemocratização, entre elas está a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Desse modo, as lutas pela anistia, pela Convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte e o movimento pelas eleições diretas acabam por se misturar com as lutas sociais movidas pelos trabalhadores urbanos e rurais, ao fortalecimento das organizações sindicais, à criação de novos partidos políticos e aos movimentos da sociedade civil. Soma-se ainda as contribuições de intelectuais, compositores, estudantes gerando uma força extraordinária para redemocratizar este país.

A luta pela anistia iniciada no Governo do General Ernesto Geisel – governo este que propunha uma “abertura lenta e gradual” – acabou se ampliando pelo restabelecimento das liberdades democráticas.

O Programa Mínimo de Ação do Comitê Brasileiro pela Anistia (1978) reivindicava: o fim radical e absoluto das torturas; a libertação dos presos políticos e volta dos cassados, aposentados, banidos, exilados e perseguidos políticos; a reconquista do *habeas corpus*; o fim do tratamento arbitrário e desumano contra os presos políticos; a revogação da Lei de Segurança Nacional e o fim da repressão e apoio às lutas pelas liberdades democráticas.

Refletindo sobre os direitos humanos a partir da Nova República, Mondaini (2009) vai concluir que talvez não seja nenhum exagero afirmar que o Brasil entra numa autêntica “Era dos Direitos” no decorrer da segunda metade dos anos oitenta. Isso não se deve apenas ao fato

de deixar para trás um passado de regimes de caráter ditatorial, no plano político, mas, sobretudo, porque os direitos conquistados passam a ser reconhecidos de forma universal, tanto no campo político, civil e social, quanto nos níveis individual e coletivo.

Reconhecer estas conquistas é de suma importância, mas discordamos do autor ao dizer que o Brasil entra numa autêntica “Era dos Direitos”. É até possível apontar isto do ponto de vista formal, da legislação, entretanto, ao observarmos o cotidiano da população brasileira pode-se afirmar que há um abismo entre o que está prescrito e o que vem sendo garantido.

Recorrendo novamente a Mariano e Bicudo (2003), recordamos como os anos 80 foram marcados por um paradoxo. De certo modo, os autores afirmam que houve um esvaziamento dos objetivos, uma vez que o cenário principal das ações dos anos setenta era a defesa dos direitos civis e políticos, em particular pelo fim da ditadura e defesa dos presos políticos. Em período de transição o oponente deixa de ser “visível” e, nas palavras dos autores:

Na abertura democrática, a luta talvez pareça mais suave, mas as certezas quanto ao rumo são muito mais difíceis. Passar da negatividade para a positividade é um trabalho complexo, pois pressupõe superar a fase da resistência e partir para a proposta, sair do micro para o macro, do privado para o público, do antitudo que é o Estado para propostas alternativas de Estado, tudo isso sem ter a arrogância ou a pretensão de substituir a diversidade de atores sociais que compõem a sociedade civil. (MARIANO; BICUDO, 2003, p.220).

Em se tratando da evolução histórica dos direitos humanos fundamentais, nos termos das Constituições Brasileiras, apoiadas em Moraes (2003), registra-se que já a Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824, previa em seu Título VIII, nas disposições gerais, garantias dos direitos civis e políticos, extenso rol de direitos humanos e fundamentais. O artigo 179, com 35 incisos, consagrava direitos e garantias individuais, tais como: princípios da igualdade e legalidade, livre manifestação de pensamento, liberdade religiosa, liberdade de locomoção, inviolabilidade de domicílio, abolição dos açoites, da tortura, da marca de ferro quente e todas as demais penas cruéis, respeito à dignidade do preso, direito de propriedade, inviolabilidade das correspondências, gratuidade do ensino público primário, entre outros. A existência desse rol de direitos expressamente declarados foi repetida pela 1ª Constituição Republicana, em 1891, que, em seu Título III – Seção II, previa a Declaração de Direitos.

Ratificando esses direitos fundamentais, já consagrados pela Constituição anterior, são acrescentadas novas previsões como: direitos de reunião e associação, ampla defesa, ensino leigo, abolição da pena de morte (reservadas as disposições da legislação militar em tempo de guerra), *habeas-corpus*, propriedades de marcas de fábrica, a instituição do Júri e gratuidade do casamento civil (MORAES, 2003). Essa tradição, segundo o autor, foi mantida pela Constituição de 1934, acrescentando: irretroatividade da lei penal; impossibilidade de prisão civil por dívidas, multas ou custas; assistência jurídica gratuita; mandado de segurança; ação popular; direitos do autor na reprodução de obras literárias, artísticas e científicas; consagração do direito adquirido, entre outras.

Em 1937, apesar das características políticas preponderantes da época, a Constituição de 10 de novembro de 1937 além de consagrar o rol de direitos humanos fundamentais clássicos, trouxe novos preceitos, como: “[...] impossibilidade de aplicação de penas perpétuas; criação de um Tribunal especial com competência para o processo e julgamento dos crimes que atentarem contra a existência, a segurança e a integridade do Estado, a guarda e o emprego da economia popular.” (MORAES, 2003, p.33). Chama-nos especial atenção nesse documento quando o autor inclui no rol de direitos humanos consagrados (inciso 13, alíneas “a” até “f”) a possibilidade de aplicação da pena de morte, além dos casos militares.

É na Constituição de 1946 que, além dos direitos fundamentais já consagrados, aparece um capítulo específico com os diversos direitos sociais relativos aos trabalhadores e empregados, em seu Título IV, Capítulo II. Prevê ainda, em seu Título VI, títulos especiais para a proteção à família, educação e cultura. Destaca-se, nesta Constituição, o artigo 141 que passou a usar nova redação, posteriormente seguida pelas demais Constituições até a atual, e que em seu *caput* assim declara: “A constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:”.

É importante registrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em dezembro de 1948, teve o Brasil como um dos signatários na própria data de sua adoção.

Na Constituição de 1967 há, igualmente, um capítulo de direitos e garantias individuais, mantendo-se o já enunciado e prevendo direitos sociais aos trabalhadores para a melhoria de sua condição social. Assemelhando-se à Constituição anterior, o artigo 150 expressa inovações, como: sigilo das comunicações telefônicas e telegráficas; respeito à integridade física e moral do detento e do presidiário; previsão de competência mínima para o Tribunal do Júri (crimes dolosos contra a vida); previsão da regulamentação da sucessão de bens de estrangeiros situados no Brasil pela lei brasileira, em benefício do cônjuge ou dos

filhos brasileiros, sempre que lhes seja mais favorável a lei nacional do *de cuius* (MORAES, 2003).

Referindo-se à Emenda Constitucional nº 1, de outubro de 1969, que produziu as inúmeras alterações na Constituição de 1967, especialmente no que diz respeito às excepcionais restrições aos direitos e garantias individuais, Moraes (2003) observa que ela não fez “substancial alteração formal” na enumeração dos Direitos Humanos Fundamentais.

Atenta às transformações globais que se faziam perceptíveis, a Constituição Federal de 1988, conforme assinala Weis (1999), incorpora ao direito brasileiro as normas decorrentes dos tratados internacionais de direitos humanos. Está disposto no Artigo 5º, § 2º da Constituição Federal de 1988: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.” Embora no campo do Direito essa questão seja um tanto polêmica, não cabendo em nosso estudo alongá-la, vale citar que após explicação detalhada sobre os diferentes enfoques, Weis (1999), enfatizando seu entendimento, também compartilhado por outro autor reconhecido - Cançado Trindade -, conclui:

Assim, no âmbito dos direitos humanos o critério interpretativo adotado é, portanto, aquele que entende como aplicável a norma que confere maior proteção ao ser humano, ampliando os direitos que protegem e promovem sua dignidade, seja a derivada das normas internas, seja a proveniente do direito internacional. (WEIS, 1999, p.31-32).

Assim, o que nos interessa, e que predomina no entendimento dos juristas, é que seja assegurada ao ser humano a maior proteção. Esse é o princípio e, seja com base na legislação nacional ou internacional, vale aquela que assegure prioridade.

Vale ressaltar, ainda, que o cerne dos direitos humanos na Constituição Federal de 1988 está preconizado no *caput* do Artigo 5º, no enunciado: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 1988). Este artigo (5º) cita a igualdade duas vezes, a igualdade perante a lei, ou seja, a igualdade formal: aquela que impede que as pessoas sejam discriminadas em função de qualquer natureza, como etnia, raça, gênero. No segundo aspecto, ao enunciar o direito à igualdade, trata-se de uma igualdade substancial, relativa às condições materiais de vida. Se por um lado impede-se o tratamento desigual, por outro impõe-se uma ação positiva ao Estado, visando criar condições de igualdade, o que pode inicialmente parecer contraditório,

porque implica em oferecer tratamento diferenciado às pessoas em função de suas condições. Entretanto, em exame mais aprofundado, percebe-se que tratando pessoas desiguais de forma desigual, na medida de sua desigualdade, a lei estará tratando a todos de forma igual. Uma boa representação dessa premissa pode ser a célebre declaração de Boaventura Sousa Santos (1996, p. 318): “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” É também Lafer que ilustra bem esse aspecto ao dialogar com o pensamento de Hannah Arendt e abordar a questão da igualdade e da diferença, inserindo a diferença na esfera do privado e a igualdade na esfera do público. Assim, Lafer (1988, p.151) registra: “Se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se. Por outro lado, se não fossem diferentes não precisariam nem da palavra, nem da ação para se fazerem entender.” O autor ressalta, ainda, que as pessoas não nascem iguais e não são iguais nas suas vidas, pois a igualdade “resulta da organização humana”. Diz, também, que o princípio da igualdade deve prevalecer para se alcançar a democracia e considera que a esfera do público – o mundo que compartilhamos com os outros – não é propriedade privada dos indivíduos e nem do poder estatal. Perder o acesso à esfera do público significa perder o acesso à igualdade. Assim, Lafer (1988, p.152) expressa: “Aquele que se vê destituído da cidadania, ao ver-se limitado à esfera do privado fica privado de direitos, pois estes só existem em função da pluralidade dos homens, ou seja, da garantia tácita de que os membros de uma comunidade dão-se uns aos outros.”

O artigo 5º trata, também, do direito à vida, um bem supremo, do qual decorrem todos os outros direitos. Não se trata simplesmente de não matar alguém ou da proibição da pena de morte. As exceções restringem-se aos casos de guerra e nada pode justificar outras situações como execuções sumárias, extermínios, chacinas e linchamentos, seja por meio de ações da própria sociedade ou decorrente da violência policial. Este direito também impede qualquer forma de violência à integridade física e moral das pessoas, vedando penas cruéis e degradantes e a tortura. No direito à vida é preciso considerar também o direito à terra, o direito à alimentação (à segurança alimentar), às condições de saúde, entre outros.

Junto com o direito à vida e à igualdade está contemplado o direito à liberdade. Esse direito tem uma abrangência e uma complexidade considerável. Os incisos que o compõem referem-se à liberdade de expressão, de pensamento, de manifestação, de reunião, de associação, de crença, de locomoção, de participação política e de exercício da profissão. Entretanto, esse direito à liberdade não é absoluto, está intrinsecamente ligado à fruição dos demais direitos, buscando a coexistência harmônica desses direitos.

Naquilo que vincula o Direito Internacional, o Brasil também é signatário da Declaração do Direito ao Desenvolvimento, de 04 de dezembro de 1986; da Declaração e Programa de Ação de Viena, de 25 junho de 1993 e da Declaração de Pequim adotada pela quarta conferência mundial sobre as mulheres, de 15 de setembro de 1995. No rol de Tratados Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos, o Brasil também assinou os seguintes: Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 16 de dezembro de 1966; Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 21 de dezembro de 1965; Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de São José da Costa Rica – de 22 de novembro de 1969; Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 18 de dezembro de 1979; Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes, de 10 de dezembro de 1984; Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, de 09 de dezembro de 1985; Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989; Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 06 de junho de 1984) e ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995.

Moraes (2003) ressalta que, diferentemente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto de São José da Costa Rica não traz somente normas de caráter material, mas prevê órgãos competentes para tratar assuntos correlacionados com o cumprimento dos compromissos assumidos pelos Estados-partes: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos. O autor ressalta, também, na Declaração de Viena (1993), um dos aspectos do programa de ação, já explicitado no item 1 do documento que enfatiza o compromisso:

1. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, outros instrumentos relacionados aos direitos humanos e o direito internacional.

A Declaração de Viena reconhece a democracia como sendo o regime político mais favorável à garantia dos direitos humanos e, assim, está explicitado no item 8 desse mesmo Plano:

A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas [...] Nesse contexto, a promoção e

proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em níveis nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção de democracia e o desenvolvimento e respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro.

A Declaração de Viena¹⁷ apresenta, do item 78 ao 82 do Plano de Ação, recomendações relativas à educação em direitos humanos, tratando-a como elemento essencial para “[...] promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz.” Está disposto no item 79:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal.

É importante observar, também, que na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), o artigo 29 já apontava elementos orientadores para a educação:

Os Estados-partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança e todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bom como os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Assim, compreendemos a educação dentro desse contexto como um fim em si mesmo, estabelecendo os objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, tendo como foco o desenvolvimento da pessoa humana e seus valores, afastando qualquer conotação econômico-utilitária.

¹⁷ Declaração e Programa de Ação de Viena – 1993, adotada consensualmente em plenário pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993.

Não há dúvida sobre a necessidade de trabalho educativo permanente, seja na educação formal ou nas ações educativas propostas por diferentes instituições, organizações e entidades para a promoção continuada dos saberes relacionados aos direitos humanos. Assim, afirma Moraes (2003, p.35) que:

A ciência dos direitos humanos transformou-se em verdadeira disciplina autônoma e inter-relacionada com diversas outras disciplinas, tais como o Direito, a Filosofia, a Política, a História, a Sociologia, a Economia, a Medicina.

Há um consenso geral ao reconhecer a necessidade dessa interligação das teorias para a eficácia dos direitos, e mais ainda pelo reconhecimento de que os direitos humanos precisam se efetivar nas práticas cotidianas. Observa-se, ainda, que a própria descoberta de novos direitos exige a evolução de consciência social, com bases em fatores sociais, econômicos, religiosos e/ou políticos. Nesse rol das áreas que têm contribuições importantes a oferecer, podemos considerar atualmente as áreas da Biologia, Agronomia, Nutrição, Comunicação Social, Publicidade e Propaganda, Administração, as Engenharias, Sistemas de Informação dentre tantas outras que certamente poderão somar-se a esse rol.

2 PRINCIPAIS DIPLOMAS LEGAIS NO BRASIL E A ÊNFASE NA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Sousa Santos (1996, p.318).

No que se refere especialmente aos direitos da criança e do adolescente, pela ordem cronológica, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas para as crianças do mundo, da qual o Brasil também é signatário, é considerada como o instrumento mais aceito como universal e foi ratificada por 192 países (exceto os Estados Unidos e a Somália). Essa Convenção reconhece que a infância requer cuidados especiais e assegura seus direitos.

Ao ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança, o Brasil e os demais países comprometeram-se com a proteção da criança contra danos, abusos, exploração, violência e negligência. Um dos principais marcos na esfera do direito infanto-juvenil no país é a promulgação da Lei 8.069/90, em 13 de julho de 1990: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, antecedendo ao Estatuto, e sendo de maior relevância, está a Constituição Federal de 1988. Vale incluir aqui também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Para complementar esta lista registram-se três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996, 2002, 2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006a) que integram o conjunto de documentos que irão subsidiar nossa análise. Além destes, citamos, ainda, outros documentos importantes para alguns segmentos: o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006b), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006c), o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003b), o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), o Estatuto dos Refugiados (BRASIL, 1997a), o Estatuto do Desarmamento (BRASIL, 2003a), o Estatuto da Terra (BRASIL, 1964), a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006d) e o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010a). Todos estes textos relevantes para nosso estudo.

2.1 A Constituição Federal de 1988

A promessa de uma ampliação histórica da cidadania está embutida já no Preâmbulo da Constituição Federal de 1988 ao enunciar:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

Conhecida pelos brasileiros como a “Constituição cidadã”, ela traz em seu Título II os direitos e garantias fundamentais, organizando-os em cinco capítulos: direitos individuais e coletivos; direitos sociais; nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos.

Nos direitos individuais e coletivos, previstos no Artigo 5º, detalhados em mais de setenta incisos, estão contemplados os direitos diretamente ligados ao conceito de pessoa humana e de sua própria personalidade, como, por exemplo: direito à vida, à dignidade, à honra e à liberdade.

Os direitos sociais referem-se à igualdade social, previstos a partir do Artigo 6º até o 11º, contemplando a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Sobre estes direitos, Moraes (2003, p. 43) assim expressa:

Caracterizam-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, que configura um dos fundamentos do nosso Estado Democrático [...]

Os direitos de nacionalidade, explicitados no Capítulo III, implicam no vínculo jurídico político que liga um indivíduo a um certo e determinado Estado, tornando-o componente do povo, dando a ele a capacidade de exigir sua proteção ao mesmo tempo que sujeita ao cumprimento de deveres deste Estado.

Os direitos políticos, inseridos no Capítulo IV, Artigo 14º, preveem um conjunto de regras que disciplinam as formas de atuação da soberania popular. Sobre estes, Moraes (2003, p.43) assim expressa: “São direitos públicos subjetivos que investem o indivíduo no *status activae civitatis*, permitindo-lhe o exercício concreto da liberdade de participação nos negócios políticos do Estado, de maneira a conferir os atributos da cidadania.”

O autor diz, ainda, que essas normas constituem princípio democrático inscrito no Artigo 1º, parágrafo único da Constituição Federal, quando afirma que todo poder emana do povo e é exercido por meio de representantes eleitos ou diretamente.

Por último, encontram-se os direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos, previstos no Capítulo V da Constituição Federal.

Observa-se que há outras sugestões de classificação que, relacionadas ao objeto dos direitos fundamentais, propõem um arranjo diferente, como, por exemplo, o de Ferreira Filho (2000). Este autor propõe que os direitos sejam divididos em: liberdades, direitos de crédito, direitos de situação e direitos de garantia (estes últimos subdividem-se em direitos e garantias-limite e direitos a garantias instrumentais).

Para uma maior clareza, vamos explicar esta classificação de acordo com Ferreira Filho (2000): as liberdades tratam, por exemplo, do direito de ir e vir ou do direito de greve. São relativas aos poderes de fazer ou não fazer, o que ele chama de ação ou omissão. Poderes de crédito são poderes de reclamar de alguma coisa, trata-se, de maneira geral, de prestações de serviços (de saúde, de educação, do direito ao trabalho). Os direitos de situação são poderes de exigir um *status*. Seu objeto é uma situação a ser preservada ou restabelecida, como, por exemplo, direito ao meio ambiente saudável, à paz, à autodeterminação dos povos. Os direitos a garantias instrumentais são poderes de mobilizar a atuação do Estado, em especial do Judiciário, em defesa de outros direitos. Pode-se citar o direito ao mandado de segurança, *habeas corpus*. Enquanto os direitos de garantias-limite são poderes de exigir que não se façam determinadas coisas, como, por exemplo, não ser expropriado sem justa indenização e não sofrer censura. O que se observa aqui é a classificação conforme a tipologia do objeto.

Em relação à classificação jurídica dos direitos fundamentais, Ferreira Filho (2000) observa que, reconhecidamente imperfeita, ela constituiria mais uma tipologia – é a do Titular –, na qual distinguem-se quatro espécies: direitos individuais, direitos de grupos, direitos coletivos e direitos difusos.

Vale lembrar, também, que a Constituição de 1988, ao estabelecer as regras para ser reformada, entre outras proibições, veda a deliberação de emendas que tendem a abolir os direitos e garantias individuais, o voto direto, secreto, universal e periódico. Ou seja, os direitos humanos fundamentais não estão simplesmente em posição de superioridade, mas constituem um núcleo insuprimível: são considerados **cláusulas pétreas**.

É inegável o que esta Constituição representa em termos de referência legal e garantia de direitos humanos. Entretanto, se o Brasil dá um verdadeiro salto de qualidade no plano

jurídico-formal, o que se vê na realidade são os obstáculos para concretizar esses direitos, pois, na contramão de todas as conquistas nos termos da Constituição, começa a chegar ao país, no início dos anos 1990, um conjunto de ideias (neoliberais) para redução de gastos sociais do Estado - ideias estas já colocadas na Inglaterra por Margaret Thatcher e nos Estados Unidos da América por Ronald Reagan -, conforme observa Mondaini (2009). Este modelo foi implementado pela primeira vez na América Latina no Governo de Augusto Pinochet, no Chile.

Esse quadro de dificuldades para implementação dos direitos, em especial aos que se referem à moradia, transportes, educação, saúde, segurança e saneamento continua até os dias atuais. Isto sem falar das questões de acesso à justiça, à participação, à segurança, à cultura, ao lazer, entre outros.

Para complementar, reproduzimos o Título I – dos Princípios Fundamentais expresso em seu Artigo 1º:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político.

Parágrafo Único. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Neste Artigo 1º procuramos compreender melhor dois termos relevantes para nosso estudo, uma vez que estes conceitos geram polêmicas, tanto para leigos quanto entre os profissionais do Direito. Trata-se das expressões: “dignidade da pessoa humana” e “Estado Democrático de Direito”. Barroso (2010) observa, ao tratar especificamente a questão da “dignidade”, que mais que dotá-la de conteúdos mínimos, é primordial que seja dada unidade e objetividade a sua interpretação e aplicação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, grifo nosso), como já vimos, registrava no primeiro artigo: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” Sem dúvida esse diploma legal, que vai orientar todo o sistema de proteção dos direitos humanos, vai levar o termo dignidade a se repetir em vários outros documentos, adotando-a, portanto, como requisito necessário da garantia dos direitos, aceitando a

influência do ideal kantiano de que o homem deve ser considerado como um fim em si mesmo.

Segundo Barroso (2010), em sua origem histórica, a ideia de dignidade – *dignitas* - já esteve associada a *status*, posição social, ou ligada a determinadas funções públicas. Isso implicava em certos deveres de tratamento, tendo, portanto, uma conotação aristocrática ou de poder, naturalmente, conferindo superioridade a pessoas que ocupavam determinados cargos. Isso implica que a noção de dignidade humana também varia no tempo (assim como o Direito) recebendo o impacto da história de cada povo, bem como influências políticas e ideológicas.

Localizando o período anterior até o mais recente e sua importância na história, Barroso (2010, p.4) assim registra:

Após a Segunda Guerra Mundial, a dignidade humana foi incorporada aos principais documentos internacionais, como a Carta da ONU (1945), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e inúmeros outros tratados e pactos internacionais, passando a desempenhar um papel central no discurso sobre direitos humanos. Mais recentemente, recebeu especial destaque na Carta Européia de Direitos Fundamentais, de 2000, e no Projeto de Constituição Européia, de 2004.

Vimos ao longo dos séculos essa expressão sendo incorporada à teoria dos direitos fundamentais, democratizando-se e assumindo uma dimensão igualitária. Nesse sentido, todas as pessoas passam a ser merecedoras de distinção e respeito. Assim, o autor observa que a dignidade da pessoa humana é um valor moral. Que são conteúdos mínimos da dignidade o valor intrínseco da pessoa humana, a autonomia da vontade e o valor comunitário.

Para Barroso (2010), do valor intrínseco decorrem direitos fundamentais como o direito à vida, à igualdade e à integridade física e psíquica. A autonomia da vontade “[...] é o elemento ético da dignidade humana, associado à capacidade de autodeterminação do indivíduo, ao seu direito de fazer escolhas.” Enquanto o valor comunitário “[...] é o elemento social da dignidade, identificando a relação entre o indivíduo e o grupo.” (BARROSO, 2010, p.38).

A dignidade humana, segundo Barroso (2010), tornou-se, nas últimas décadas, um dos grandes consensos éticos do mundo ocidental. Aparece mencionada em incontáveis Constituições, leis, decisões judiciais e vários documentos internacionais. Mas o autor observa que isto apenas agrava as dificuldades em sua utilização como um instrumento relevante na interpretação jurídica, funcionando, com certa frequência, como um “mero

espelho” “no qual cada um projeta sua própria imagem”, na verdade uma compreensão absolutamente subjetiva que pode levar a uma prática nociva.

Moraes (2003, p. 60-61, grifo nosso) explica: “[dignidade] é um *valor espiritual e moral* inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas [...]” e vai completar dizendo que esse dever fundamental, amparado no direito romano, se resume em: “[...] *viver honestamente, não prejudicar ninguém, dar a cada um o que lhe é devido.*” O autor lembra ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, reconhece a dignidade como inerente a todos os membros da família humana e como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Encontramos em outro autor, Sarlet (2008, p.63), o que ele próprio considerou como “[...] ousar formular proposta de conceituação (jurídica) [...]” da dignidade da pessoa humana, reunindo a “dupla perspectiva ontológica e instrumental”. Para ele:

[...] temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável,¹⁸ além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2008, p.63).

A fim de torná-la aplicável no cotidiano das pessoas, daremos dois ou três exemplos que concretizem esse conceito: nas visitas a presidiários, ao serem efetuadas as revistas íntimas, estas não poderão ser executadas por agentes penitenciários do sexo masculino; mulheres grávidas de fetos anencefálicos não podem ser obrigadas a levar a gestação a termo, ainda que não haja legislação autorizando o aborto. Casos assim devem ser tratados como especiais visto que violam a dignidade da pessoa humana. Outra situação ainda mais corriqueira é o uso de algemas. Estas podem ser utilizadas apenas em situação em que a pessoa presa caracterize riscos e não abusivamente ou conforme a vontade do policial.

Ao tratar o tema da dignidade, Dallari (2008) é mais contundente ao afirmar:

¹⁸ O autor complementa e esclarece que ao fazer uso da expressão “vida saudável” propõe utilizar os parâmetros estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde, quando se refere a um completo bem-estar físico, mental, social. Observa ainda que sendo esse parâmetro reconhecido no âmbito da comunidade internacional, poderia igualmente servir como diretriz mínima a ser assegurada pelos Estados.

[...] direitos humanos são atributos naturais de todos os seres humanos que nascem com eles e que a sociedade, o Estado, os governos ou quem quer que seja não podem restringir com legitimidade. E aí se enquadra a dignidade humana, que é igual para todos e que é da essência da pessoa humana, não havendo qualquer diferença entre a dignidade do proprietário de uma rica mansão ou suntuosa fazenda e a do favelado ou do morador de rua e mesmo do presidiário. (DALLARI, 2008, p.9, grifo nosso).

Dessa forma, dignidade humana torna-se um princípio e encontra-se intimamente relacionada ao reconhecimento dos direitos humanos, pautada numa ética que facilite o desenvolvimento pleno das pessoas, razão pela qual orienta todo o sistema de proteção destes direitos.

Barroso (2010, p.19-20), por sua vez, sinaliza um método e nos inspira, em “algum grau”, ao expressar:

[...] o ideal é que esses conteúdos básicos da dignidade sejam universalizáveis, multiculturais, de modo a poderem ser compartilhados e desejados por toda a família humana. Aqui, será inevitável algum grau de ambição civilizatória, para reformar práticas e costumes de violência, opressão sexual e tirania. Conquistas a serem feitas, naturalmente, no plano das ideias e do espírito, com paciência e perseverança. Sem o envio de tropas.

Sobre o significado de Estado de Direito, Bobbio (2004, p.40) diz objetivamente que chamamos de “Estado de Direito” os “Estados onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos do homem.” O autor já alertava que os cidadãos que mais precisam da proteção internacional são aqueles que vivem em países onde não vigora o Estado de Direito. Esses países são precisamente os menos inclinados a aceitar as transformações da comunidade internacional, dificultam e rejeitam o bom funcionamento de uma plena proteção jurídica dos direitos humanos.

Destacamos na nossa leitura sobre esse assunto o conceito situado no discurso que ficou conhecido como a “Carta aos Brasileiros”, proferido pelo Jurista Goffredo Telles Júnior¹⁹, em 08 de agosto de 1977, num ato solene de protesto à ditadura militar. Assim, nesse excerto do discurso está expresso:

*O Estado de Direito e o Estado de Fato
Proclamamos que o Estado legítimo é o Estado de Direito, e que o Estado de Direito é o Estado Constitucional.*

¹⁹ Goffredo Telles Junior, advogado, jurista, lendário Professor da Faculdade de Direito da USP, foi um dos principais combatentes da Ditadura Militar nas décadas de 70 e 80. Esse longo discurso pronunciado nas Arcadas do Largo São Francisco foi decisivo para o processo de reabertura política no país.

O Estado de Direito é o Estado que se submete ao princípio de que Governos e governantes devem obediência à Constituição.

Bem simples é este princípio, mas luminoso, porque se ergue, como barreira providencial, contra o arbítrio de vetustos e renitentes absolutismos. A ele as instituições políticas das Nações somente chegaram após um longo e acidentado percurso na História da Civilização. Sem exagero, pode dizer-se que a consagração desse princípio representa uma das mais altas conquistas da cultura, na área da Política e da Ciência do Estado.

O Estado de Direito se caracteriza por três notas essenciais, a saber: por ser obediente ao Direito; por ser guardião dos Direitos; e por ser aberto para as conquistas da cultura jurídica.

É obediente ao Direito, porque suas funções são as que a Constituição lhe atribui, e porque, ao exercê-las, o Governo não ultrapassa os limites de sua competência.

É guardião dos Direitos, porque o Estado de Direito é o Estado-Meio, organizado para servir o ser humano, ou seja, para assegurar o exercício das liberdades e dos direitos subjetivos das pessoas.

E é aberto para as conquistas da cultura jurídica, porque o Estado de Direito é uma democracia, caracterizado pelo regime de representação popular nos órgãos legislativos e, portanto, é um Estado sensível às necessidades de incorporar à legislação as normas tendentes a realizar o ideal de uma Justiça cada vez mais perfeita.

Os outros Estados, os Estados não constitucionais, são os Estados cujo Poder Executivo usurpa o Poder Constituinte. São os Estados cujos chefes tendem a se julgar onipotentes e oniscientes, e que acabam por não respeitar fronteiras para sua competência. São os Estados cujo Governo não tolera crítica e não permite contestação. São os Estados-Fim, com Governos obcecados por sua própria segurança, permanentemente preocupados com sua sobrevivência e continuidade. São Estados opressores, que muitas vezes se caracterizam por seus sistemas de repressão, erguidos contra as livres manifestações da cultura e contra o emprego normal dos meios de defesa dos direitos da personalidade.

Esses Estados se chamam Estados de Fato. Os otimistas lhes dão o nome de Estados de Exceção. Na verdade, são Estados Autoritários, que facilmente descambam para a Ditadura.

Ilegítimos, evidentemente, são tais Estados, porque seu Poder Executivo viola o princípio soberano da obediência dos Governos à Constituição e às leis.

Ilegítimos, em verdade, porque seus Governos não têm Poder, não têm o Poder Legítimo, que definimos no início desta Carta.

[...]

Aprendemos definitivamente que, fora do Estado de Direito, o referido binômio pode não passar de uma cilada. Fora do Estado de Direito, a Segurança, com seus órgãos de terror, é o caminho da tortura e do aviltamento humano; e o Desenvolvimento, com o malabarismo de seus cálculos, a preparação para o descalabro econômico, para a miséria e a ruína.

Não nos deixaremos seduzir pelo canto das sereias de quaisquer Estados de Fato, que apregoam a necessidade de Segurança e Desenvolvimento, com o objetivo de conferir legitimidade a seus atos de Força, violadores frequentes da Ordem Constitucional. (TELLES JUNIOR, 1977, grifo nosso).

Entretanto, entre o legal e o legítimo existe uma distância considerável. Espera-se que a lei seja cumprida, o que, no Brasil, frequentemente não acontece. Então, a legalidade não

legítima, tendo em vista que não oferece as respostas ou garantias desejadas, ela nem é apropriada pela população.

2.2 Os PCN's e a LDB

O exercício da cidadania como uma das finalidades da educação ao estabelecer uma prática educativa está explicitado tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como na Lei das Diretrizes e Bases²⁰. Os PCN's apoiam-se na LDB de 20 de dezembro de 1996. Esta, por sua vez, já em seu Título II, no Artigo 2º, ao tratar dos Princípios e fins da educação nacional, indica que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

Complementado pelo artigo 3º, que fixa os princípios, destacam-se os três principais incisos. São eles:

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996a).

Ao artigo 26 da LDB foi dada nova redação pela Lei n. 11.645, de 2008, ao tratar dos conteúdos obrigatórios da história e cultura afro-brasileira e indígena, incluindo no Parágrafo 1º:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

No Artigo 27:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

²⁰ Cf. LDB, 1996.

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Referindo-se ao Ensino Fundamental, na Seção III, consta dos objetivos:

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;
 IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta vida social;

Destaca-se em especial o Parágrafo 5º que propõe, no currículo do ensino fundamental, a obrigatoriedade de inserção de conteúdo que trate dos direitos das crianças e adolescentes tendo como base o que está prescrito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²¹,

Em relação ao Ensino Médio, a finalidade do ensino está preconizada no inciso III, artigo 35:

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Os PCN's propõem que os temas que envolvam ética, meio-ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, temas relacionados às questões locais (entorno), sejam incorporados aos conteúdos curriculares sob a forma de temas transversais. Sob a égide da transversalidade está marcado “[...] tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas.” (BRASIL, 1997).

Entendemos que isto implica uma preocupação de trabalho integrado, articulado em diferentes disciplinas através do planejamento de ensino e, sobretudo, a uma metodologia e uma prática que seja condizente com o que está estabelecido na proposta.

2.3 O Programa Nacional de Direitos Humanos

Abordaremos neste bloco aspectos referentes a três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos, editados até esta data, tendo sido o primeiro deles lançado em 1996, o segundo em 2002 e o último e mais recente lançado em dezembro de 2009.

²¹ Cf. BRASIL, 1990.

Cumprindo a recomendação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, o Programa Nacional de Direitos Humanos tem seu início no Governo Fernando Henrique, em 1995, através da criação de uma Coordenadoria no Ministério da Justiça. Esta Comissão, a partir de um trabalho conjunto (Convênio) com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e ampla discussão com a sociedade civil, promoveu a primeira Conferência, em Brasília, em 26 e 27 de abril de 1996, para apresentar o Pré-projeto do Programa que foi finalmente lançado em 13 de maio desse mesmo ano²².

Está explicitado na introdução do primeiro documento, 1ª versão do PNDH, o seguinte:

Em 7 de setembro último, o Presidente Fernando Henrique Cardoso reiterou que os direitos humanos são parte essencial de seu programa de Governo. Para o Presidente, no limiar do século XXI, a "luta pela liberdade e pela democracia tem um nome específico: chama-se direitos humanos". Determinou, então, ao Ministério da Justiça a elaboração de um Programa Nacional de Direitos Humanos, conforme previsto na Declaração e Programa de Ação de Viena, adotada consensualmente na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993, na qual o Brasil teve uma destacada participação. (BRASIL, 1996b).

Esse mesmo documento traz, ainda na introdução, uma definição dos direitos humanos apresentada em dois parágrafos:

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso à riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitadas e sua integridade física protegida e assegurada. Direitos humanos referem-se a um sem número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser tratado pelos agentes do Estado com respeito e dignidade, mesmo tendo cometido uma infração; o direito de ser acusado dentro de um processo legal e legítimo, onde as provas sejam conseguidas dentro da boa técnica e do bom direito, sem estar sujeito a torturas ou maus tratos; o direito de exigir o cumprimento da Lei e, ainda, de ter acesso a um Judiciário e a um Ministério Público que, ciosos de sua importância para o Estado democrático, não descensem enquanto graves violações de direitos humanos estejam impunes e seus responsáveis soltos e sem punição, como se estivessem acima das normas legais; o direito de dirigir seu carro dentro da velocidade permitida e com respeito aos sinais de trânsito e às faixas de pedestres, para não matar um ser humano ou lhe causar acidente; o direito de ser, pensar, crer, de manifestar-se ou de amar sem tornar-se alvo de humilhação, discriminação ou

²² Cf. BRASIL, 1996b.

perseguição. São aqueles direitos que garantem existência digna a qualquer pessoa. (BRASIL, 1996b).²³

Decorridos seis anos, portanto, em 2002, com a criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Justiça, essa versão foi revista e ampliada. A nova versão – PNDH II – foi publicada em 13 de maio de 2002, através do Decreto 4229/2002, e é ampliada para 518 propostas, incorporando os direitos econômicos, sociais e culturais. Na introdução do próprio documento está o seguinte enunciado que já sinaliza este aspecto:

[...] incorpora ações específicas no campo da garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2002).

O terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado pelo Governo Lula, sob a articulação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, foi publicado em 21 de dezembro de 2009, através do Decreto 7037/2009. Esse documento estabelece 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos, 521 ações programáticas e responsabilidades aos Ministérios, e inclui, também, parcerias e algumas recomendações para sua implementação. O PNDH 3 está organizado em seis eixos orientadores: I) Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil; II) Desenvolvimento e Direitos Humanos; III) Universalizar Direitos Humanos em um Contexto de Desigualdades; IV) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V) Educação e Cultura em Direitos Humanos e VI) Direito à Memória e à Verdade.

O Prefácio, assinado pelo Ministro Paulo Vanuchi, aponta o eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos como prioritário e estratégico:

[...] se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. (BRASIL, 2009).

²³ Apresentaremos às páginas 65 a 68 um quadro ilustrativo sobre algumas ações propostas, para a área da Educação, nestes três planos.

Enquanto instrumento de gestão, entendemos que a grande inovação deste Programa Nacional de Direitos Humanos é a definição de responsabilidades e parcerias, articulando desta forma a indivisibilidade, a transdisciplinaridade e a interdependência, ao construir os objetivos e ações programáticas. Consideramos importante a responsabilidade dos diversos setores, além de ser fundamental para elaborar a previsão orçamentária e os planos de ação de cada Ministério. Além disso, indica a ação integrada dos três poderes (Judiciário, Legislativo e Executivo), incluindo, ainda, a responsabilidade do Ministério Público e das Defensorias e, também, as responsabilidades para as três esferas de governo: federal, estadual e municipal. Observa-se, inclusive, que esse formato facilita a participação da sociedade civil no principal papel que lhe compete que é o de acompanhar, monitorar ou fiscalizar as ações.

Inserimos a seguir, como havíamos anunciado, um Quadro complementar que apresenta algumas ações propostas nos Programas Nacionais de direitos humanos I, II e III.

Quadro 1 – Ações propostas nos Programas Nacionais de direitos humanos I, II e III.

PNDH I 1996	PNDH II 2002		PNDH III 2009
<i>Metas propostas</i>	<i>Metas propostas</i>		<i>Ações programáticas</i> Eixo orientador Educação e Cultura em Direitos Humanos
<p>- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotados pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.</p> <p>- Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos.</p> <p>- Incentivar campanha nacional permanente que amplie a compreensão da sociedade brasileira sobre o valor da vida humana e a importância do respeito aos direitos humanos.</p> <p>- Incentivar, em parceria com a sociedade civil, a criação de prêmios, bolsas e outras distinções regionais para entidades e personalidades que tenham se destacado periodicamente</p>	<p>Direito à Educação</p> <p>- Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país;</p> <p>- Incentivar a associação estudantil em todos os níveis e a criação de conselhos escolares compostos por familiares, entidades, organizações não governamentais e associações, para a fiscalização, avaliação e elaboração de programas e currículos escolares;</p> <p>- Propor medidas destinadas a democratizar o processo de escolha dos dirigentes de escolas públicas, estaduais e municipais, com a participação das comunidades escolares e locais;</p> <p>- Incrementar a qualidade do ensino, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar;</p> <p>- Garantir a universalização, a</p>	<p>Educação, Conscientização e Mobilização</p> <p>- Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em Direitos Humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas "Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano" e "Serviço Civil Voluntário";</p> <p>- Fortalecer iniciativas de capacitação de lideranças comunitárias em meios adequados de gestão, bem como estimular a formação de novas lideranças;</p> <p>- Fortalecer programas de educação em Direitos Humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos "temas transversais" estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's;</p> <p>- Apoiar programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central</p>	<p>- Apoiar técnica e financeiramente iniciativas em educação em Direitos Humanos, que estejam em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos. <u>Responsabilidade:</u> SEDH, MEC e MJ.</p> <p>- Incentivar a criação de programa nacional de formação em educação em Direitos Humanos. <u>Responsabilidade:</u> SEDH, MEC, MJ e Sec. Especial de Políticas para as Mulheres.</p> <p>- Produzir recursos pedagógicos e didáticos especializados e adquirir materiais e equipamentos em formato acessível para a educação em Direitos Humanos, para todos os níveis de ensino. <u>Responsabilidade:</u> SEDH e MEC</p> <p>- Propor a inclusão da temática da educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.</p>

(Continua)

<p>na luta pelos direitos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuir, anualmente, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos. - Estimular os partidos políticos e os tribunais eleitorais a reservarem parte do seu espaço específico à promoção dos direitos humanos. - Apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias, para aumentar a capacidade de proteção e promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira. - Orientar tais programas na valorização da moderna concepção dos direitos humanos segundo a qual o respeito à igualdade supõe também a tolerância com as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo. - Apoiar a realização de fóruns, seminários e "workshops" na área de direitos humanos. - Desenvolver no País o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas em 1994 para o período 1995-2004. 	<p>obrigatoriedade e a qualidade do ensino fundamental, estimulando a adoção da jornada escolar ampliada, a valorização do magistério e a participação da comunidade na gestão das escolas, e garantindo apoio ao transporte escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a equidade nas condições de acesso, permanência e êxito escolar do aluno no ensino fundamental, por meio da ampliação de programas de transferência direta de renda vinculada à educação (bolsa-escola) e de aceleração da aprendizagem; - Garantir o suprimento de livros gratuitos e de qualidade às escolas públicas do ensino fundamental; - Suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos das escolas públicas e das escolas mantidas por entidades filantrópicas por meio do oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária adequada, estimulando bons hábitos alimentares e procurando diminuir a evasão e a repetência. - Criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens, que facilitem seu acesso ao mercado e que atendam também aos 	<p>a educação em Direitos Humanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuir, anualmente, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos e incentivar a criação de bolsas e outras distinções periódicas para entidades e personalidades que se tenham destacado na defesa dos Direitos Humanos; - Apoiar programas de formação, educação e treinamento em Direitos Humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias; - Promover programas de formação e qualificação de agentes comunitários de justiça e de Direitos Humanos, assim como programas de qualificação dos membros de conselhos municipais, estaduais e federais de Direitos Humanos; - Promover a articulação de cursos regulares e dos cursos de extensão das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior, em torno de promoção e proteção dos Direitos Humanos; - Ampliar o número de cursos superiores de Direitos Humanos e de temas conexos; 	<p style="text-align: right;">(Continuação)</p> <p>Responsabilidade: SEDH e MEC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior. <p><u>Responsabilidade:</u> SEDH e MEC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar núcleos de pesquisa de educação em Direitos Humanos em instituições de ensino superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos. <p><u>Responsabilidade:</u> SEDH, MEC e Min. da Ciência e Tecnologia. Parceiro: CNPq</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar e apoiar, no CNPq e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), a criação da área "Direitos Humanos" como campo de conhecimento transdisciplinar e recomendar às agências de fomento que abram linhas de financiamentos para atividades de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos. <p><u>Responsabilidade:</u> SEDH, MEC, Min. Fazenda e Parceiros: Ministério da Promoção da Igualdade Racial, Ministério de Ciência e Tecnologia e Ministério de Políticas para as Mulheres.</p> <p style="text-align: right;">(Continua)</p>
---	---	---	--

	<p>profissionais já inseridos no mercado de trabalho;</p> <p>- Garantir a ampliação da oferta do ensino superior de modo a atender a demanda gerada pela expansão do ensino médio no país;</p> <p>- Apoiar a criação, nas universidades, de cursos de extensão e especialização voltados para a proteção e promoção de direitos humanos.</p>	<p>- Constituir um banco de dados com informações sobre cursos, teses, profissionais e atividades acadêmicas voltadas para a promoção e proteção dos Direitos Humanos no âmbito das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior.</p>	<p style="text-align: right;">(Continuação)</p> <p>- Apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em Direitos Humanos. <u>Responsabilidade:</u> SEDH.</p> <p>- Apoiar e desenvolver atividades de formação e capacitação continuadas interdisciplinares em Direitos Humanos para servidores públicos. <u>Responsabilidade:</u> SEDH, MEC, MJ, Min. Saúde, Min. Planejamento, Orçamento e Gestão e Min. das Relações Exteriores.</p> <p>- Oferecer permanentemente cursos de especialização aos gestores, policiais e demais profissionais do sistema de segurança pública. <u>Responsabilidade:</u> Ministério da Justiça</p>
--	--	---	--

Fonte: Brasil (1999, 2002, 2009).

2.4 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos teve início em 2003, com a Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, sendo, a partir de 2004, divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual e finalmente aprovado em 10 de dezembro de 2006. Nesse documento estão estabelecidas as concepções, os princípios, os objetivos, as diretrizes e linhas de ação, organizados em cinco eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia.

É importante lembrar que esse Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, além de se apoiar em documentos internacionais e nacionais, também teve por finalidade dar resposta ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que definiu a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

Destacaremos a partir do enunciado no próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que de agora em diante passaremos a usar a sigla PNEDH, o que compreende a educação em direitos humanos e seus objetivos. Está indicado, à página 17 do PNEDH, em que consiste a Educação em Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida com 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 sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam 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, 2006a).

E, complementando esta definição, temos:

A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação visa efetivar a cidadania plena para a

construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2006a, p.18).

Em síntese, os principais objetivos desse PNEDH são: enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática; encorajar o desenvolvimento de ações educacionais em direitos humanos pelo poder público e pela sociedade civil; destacar o papel estratégico de educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; balizar a elaboração, implementação, sistemas de avaliação dos planos de educação em direitos humanos em nível estadual e municipal, entre outros. (BRASIL, 2006a, p.18-19).

Faremos em nosso estudo um recorte sobre a Educação Básica, visto que os alunos participantes da pesquisa estão matriculados no Ensino Médio.

Dentre os princípios norteadores da educação básica, destacam-se: ela deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; a escola é um espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos; a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; ela deverá estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade e a qualidade da educação; deve assegurar a transversalidade e a relação dialógica entre os diversos atores sociais, constituir-se em um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, o projeto político-pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação.

2.5 O direito à educação e a educação em direitos humanos

A educação como direito, reconhecida por todas as Nações como instrumento de promoção do ser humano, merece uma reflexão aprofundada. Valiosa, assume o status de direito das pessoas, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento (CLAUDE, 2005).

É importante considerar, também, que se trata de um direito de “múltiplas faces” ao gerar impactos do ponto de vista social, cultural e econômico. Na explanação do próprio autor:

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. (CLAUDE, 2005, p.37).

Ao abordar as questões relativas à educação para o desenvolvimento, referindo-se às desigualdades econômicas entre as nações ricas e as pobres e a decorrente deterioração sistemática que afeta a população mais pobre, imposta pela economia global – a chamada violência estrutural –, Reardon (2007, p.74-75) assinala que “[...] todas as formas de educação para o desenvolvimento podem ser melhoradas pela incorporação de direitos humanos como objetivos e padrões.”

A autora alerta que o conceito de “direito ao desenvolvimento” pode se tornar a chave para introduzir a noção de que comunidades e indivíduos são sujeitos de direitos. Nesse sentido, a comunidade toda deverá perceber a concepção de desenvolvimento como um processo da evolução de uma sociedade baseada em princípios normativos que exigem o cumprimento dos direitos sociais, culturais e econômicos, “[...] por meio da distribuição equitativa de todos os benefícios que a sociedade possa ter.” (REARDON, 2007, p.75). Nas palavras de Reardon (2007, p.75-76):

Alguns chamam esse processo de “desenvolvimento social” – um processo pelo qual as sociedades tornam-se mais sensíveis às necessidades e à dignidade de todos os seus membros. Este conceito de desenvolvimento é o mais consistente com os princípios de universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos [...]

Essa autora também aponta a responsabilidade social e pessoal, em especial nos Estados em que as “democracias representativas” estão constituídas, considerando que os cidadãos também têm suas responsabilidades. Reardon (2007) indica, ainda, que a educação para o desenvolvimento deve preocupar-se com a violação aos direitos econômicos e sociais, que é também “questão de vida ou morte para milhões” de pessoas.

Podemos observar que, embora o desenvolvimento econômico possa ser visto como um importante aliado para romper as violações de direitos, aliviar ou romper o ciclo da pobreza, na forma como vem sendo praticado, tal desenvolvimento tem-se revelado frequentemente uma violação aos direitos humanos, revertendo-se em crescimento econômico e aumento da concentração de riquezas.

Dias (2007, p.104), ao tratar da educação em Direitos Humanos como estratégia para o desenvolvimento, com base na Declaração das Nações Unidas sobre o Direito Humano ao Desenvolvimento, afirma que:

[...] o desenvolvimento constitui um direito humano inalienável, que cada pessoa é tanto sujeito central do desenvolvimento como o beneficiário do direito ao desenvolvimento, e que os direitos humanos internacionais devem ser vistos como fins e meios essenciais e interdependentes para o desenvolvimento.

Destacamos a seguir a contribuição do autor ao apontar as influências que a educação em direitos humanos pode exercer para estimular um desenvolvimento que promove direitos humanos. São elas: mobilizar as pessoas para apoio às vítimas, luta por justiça, reabilitação e reparação; promover o entendimento da essência do desenvolvimento; ajudar a assegurar uma participação mais eficaz em todos os estágios do processo; contribuir para um monitoramento mais eficaz das atividades de desenvolvimento em termos de seus impactos; ajudar a assegurar a responsabilização dos atores do desenvolvimento (projetos, políticas, orçamentos, licenciamentos e afins) e corrigir os defeitos existentes nas políticas, nos projetos e nas práticas de desenvolvimento (discriminação racial, gênero).

Nesse elenco de contribuições, destacamos que é fundamental ter bastante cuidado frente aos riscos que podem estar embutidos nas propostas, as quais podem se transformar em uma armadilha, quando se trata de relações muito desiguais (seja em termos de conhecimento/informação, recursos financeiros, materiais, tempo, pessoas, tecnologia, entre outras). Na primeira ação, por exemplo – de mobilização das pessoas – já podemos considerar uma situação tardia, ou seja, a ação é de reparação de danos, quando o ideal seria impedir que as pessoas não sofressem as violações.

A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), já citada anteriormente e da qual o Brasil é também signatário, colocou a educação entre os elementos fundamentais para que se possam atingir níveis de equidade e justiça social no mundo inteiro.

Detendo-se sobre o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁴, Claude (2005) mostra como este documento reconhece que a educação não é neutra, ainda que seja uma estratégia de longo prazo (direcionada para as necessidades das gerações futuras) para atingir resultados concretos na construção de uma cultura universal de direitos humanos. Essa era a aspiração de um mundo dilacerado pela guerra, no qual se acreditava na premissa (não comprovada) de que os regimes que respeitam os direitos humanos não guerreiam com outros regimes similares.

²⁴ Cf. ONU, 1948.

Claude (2005) assinala que o Artigo 26 incorpora o fato de a educação ter objetivos políticos inevitáveis, ignorando conceitos ideologicamente rígidos e substituindo-os por metas positivas. Assim, o autor explicita três objetivos específicos: (1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e (3) apoio às atividades das Nações Unidas em prol da paz.

A partir da análise desse autor, debruçamo-nos cuidadosamente sobre o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos e identificamos as articulações em direção a esses objetivos que assim se configuram:

Artigo 22 – ao tratar dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade (da pessoa humana) e ao livre desenvolvimento de sua personalidade;

Artigo 26 – a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana[...]

Artigo 27 – o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios;

Artigo 29 – tem deveres com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.²⁵

É importante observar, também, que o primeiro artigo - artigo 1 - ao explicitar que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, completa: “[...] devem agir em relação umas às outras (pessoas) com espírito de fraternidade.”²⁶ Assim, Claude (2005, p.40) afirma que: “A redação que vincula esses dispositivos em termos de ‘pleno desenvolvimento’ ilustra a natureza orgânica da Declaração na qual diversos direitos emanam de uma crença na igualdade de todas as pessoas e na unidade de todos os direitos humanos.”

O autor observa que na lógica das duas ideias combinadas, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos, lembrando que a educação para a dignidade deve considerar a lista completa dos direitos (civis, políticos, econômicos e culturais). É interessante destacar que, já em seu preâmbulo, a Declaração Universal sinaliza o papel da educação ao afirmar que é através “do ensino e da educação” que os povos e nações devem promover os direitos e liberdades.

Vale acrescentar, também, o que está preconizado no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Artigo 13:

²⁵ Cf. ONU, 1948.

²⁶ Cf. ONU, 1948.

Os Estados-parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.²⁷

Outro aspecto a ser destacado é a afirmação do direito à igualdade como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania que, além de passar pelo acesso à educação (de qualidade), deve, também, buscar assegurar o acesso ao trabalho/emprego, à saúde, cultura, lazer, à política de habitação, saneamento, transporte/locomoção, meio-ambiente saudável, entre outras. Como afirmam as diretrizes curriculares nacionais, a política de igualdade deve ser praticada na garantia e igualdade de oportunidades e no reconhecimento da diversidade. Assegurar oportunidades iguais é fundamental, entretanto, mas insuficiente. É necessário que haja um tratamento diferenciado visando promover a igualdade entre os desiguais e o respeito às diferenças.

As propostas pedagógicas ou projetos e planos de ação, quer sejam das escolas públicas ou privadas, quer sejam desenvolvidos pelas fundações e entidades sociais, contemplam, de forma geral, o que dispõe o Artigo 2º, do Título II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que tange à intenção manifesta de transformação; de formação de um ser humano melhor para atuar na comunidade onde vive com responsabilidade, capacidade crítica, analítica e tomada de decisões com qualidade que ajude a construir “um mundo novo”. De forma clara, esse artigo tem por finalidade compor os princípios e fins da educação nacional e vem assim expresso: “Artigo 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996a).

O artigo 35, na Seção IV, parágrafo III, traz as finalidades do Ensino Médio, as quais correspondem, entre outras: “[a]o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996a).

²⁷ Cf. ONU, 1966.

Ao abordar o tema da educação em direitos humanos e cidadania, Sesti et al. (2004, p.331) indicam que é cada vez maior o consenso entre educadores de que o ideal da prática educativa escolar deve ser:

[...] a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. Nos discursos pedagógicos há uma ênfase recorrente na necessidade de iniciação de jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos, apoiados por documentos pedagógicos importantes como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim, esses mesmos autores expõem a visão da qual compartilhamos, ao expressar: “[...] é necessário reconhecer, contudo, que a aceitação dessa meta como principal diretriz educacional tem sido mais retórica do que prática.” (SESTI et al., 2004, p.331). Embora faça parte dos discursos e tenha sustentação do ponto de vista legal e teórico, de forma inequívoca, a escola brasileira ainda é “[...] marcada por práticas e concepções que valorizam seu impacto mais por eventuais benefícios privados - em geral de natureza econômica – do que por seu potencial social e político.” (SESTI et al., 2004, p.332).

São inúmeros os desafios para que se possa atingir os ideais ligados à noção de uma formação voltada para o bem comum e eles passam seguramente pela universalização do acesso a uma escola gratuita, de qualidade e socialmente comprometida com todos, no resgate e partilha dos saberes acumulados historicamente pela humanidade. Entretanto, sem a arrogância de que a educação será a redentora, visto que nenhuma das políticas sociais isoladamente poderá mudar e garantir qualidade à vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e miséria.

3 A PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS

Os direitos humanos são muito limitados em palavras mas fascinantes por suas próprias expectativas, uma tensão que somente acabará pelo estímulo da esperança. Aqueles que se juntam à nossa jornada pela educação em direitos humanos juntam-se a uma jornada excitante, onde está a verdadeira esperança. Shulamith Koenig (2007, p.21).

Para a consecução da pesquisa foi elaborado um questionário (entrevista), com vinte e uma questões, oferecendo três ou mais alternativas para respostas e espaço aberto caso o respondente desejasse manifestar outra opinião. Ao final do questionário, que foi utilizado para o piloto da pesquisa, foram também incluídas três questões para que ele(a) avaliasse o instrumental da pesquisa. Tais questões consideravam o tempo para responder as perguntas, o grau de dificuldade e a compreensão do enunciado (linguagem, vocabulário); havia, também, um espaço aberto para comentários livres.

Planejamos, inicialmente, fazer toda a aplicação do questionário através da internet, na rede de e-mails, contando com o apoio das secretarias escolares ou da própria coordenação pedagógica para fornecer a lista de endereços eletrônicos do público definido.

Para realizar a experiência de validação do instrumental já dispúnhamos de uma listagem com aproximadamente trezentos estudantes cadastrados por uma organização que promove cursos específicos na área de tecnologia. Considerávamos inicialmente que, em se tratando de um público já bastante envolvido com essas ferramentas, esse método poderia facilitar a resposta. Criamos um endereço especial de e-mail para “disparar” a pesquisa para a listagem já referida, direcionada a 287 endereços. No e-mail constava um texto curto de apresentação e um pedido aos estudantes de colaboração com a pesquisa, respondendo ao questionário anexo, que tomaria no máximo dez minutos do tempo deles.

Essa foi a primeira surpresa. Três estudantes responderam à pesquisa e devolveram-na via email. É interessante registrar o que um deles escreveu no espaço para os comentários:

Muito boa a iniciativa, mas espero que a mesma mude algo e que auxilie alguém influente que necessita ver a opinião dos jovens de hoje em dia para tomar as decisões corretas com relação à educação, pois a educação é o único meio em que o nosso país poderá crescer de alguma maneira. Estou à disposição para qualquer auxílio que eu possa prestar.
Aluno de 1º ano da Faculdade de Tecnologia (FATEC), 21 anos.

Enquanto aguardávamos os resultados da pesquisa virtual, procuramos dialogar informalmente com a Direção de algumas Escolas e com uma profissional da Supervisão de Ensino sobre a possível realização da pesquisa, mas todas as respostas eram negativas: não seria viável. Diante de todas as negativas, agendamos e fomos tratar pessoalmente com

Gestores de duas escolas. Em uma delas nos receberam muito bem, acolheram nossa proposta e a pesquisa foi prontamente agendada com a Coordenação. Por sugestão dos próprios gestores foi indicada a aplicação do questionário em sala de aula.

Nesse contato, buscamos esclarecer os objetivos de trabalho e o compromisso da pesquisadora em assegurar a devolutiva. Informamos que a identidade do respondente é preservada se assim o desejasse e que deveriam participar como respondentes aqueles que, espontaneamente, tivessem vontade e disponibilidade de contribuir, a fim de cooperar com a pesquisa e com a pesquisadora.

Quanto à intenção de aplicar a pesquisa pela internet, através dos emails fornecidos pelas escolas, o que implicaria considerar o uso da tecnologia, o acesso dos alunos e a utilização desse instrumento pelos professores, cabe registrar que os representantes das escolas (diretores, coordenadores e professores) tiveram opinião contrária. Considerando a inviabilidade dessa alternativa, justificavam dizendo que a utilização da comunicação por e-mail é extremamente restrita, com baixíssimo retorno, seja pela falta de acesso do aluno, que não dispõe de computador, seja pela falta de hábito da comunicação via e-mail ou até mesmo por desinteresse. Diziam, ainda, que, embora alguns deles tentem usar a ferramenta, ainda existem muitas barreiras e exemplificavam com a dificuldade dos alunos em responder, inclusive, as pesquisas oficiais, para avaliação institucional, dizendo que os alunos não têm cooperado.

É importante registrar, também, que o questionário inicial foi testado com a aplicação em uma sala de 47 alunos do terceiro ano de ensino médio, na rede estadual, em período noturno. Cronometrado, o tempo para responder esteve entre dez e vinte minutos, sendo prolongado, naturalmente, para aqueles que desejaram fazer comentários, observações, críticas ou elogios.

Foram feitos vários comentários nesta classe, utilizando o espaço aberto do questionário, que reproduziremos a seguir, mantendo a fidelidade no texto:

Muito bom esse questionário... Tem que ter bastante iguais, para estar atualizados como está a sociedade e assim ajudar em alguma coisa. Bons estudos!!!

Que mais vezes sejam consultados os alunos, sobre a sociedade.

Acho muito importante fazer essas perguntas para nós estudantes porque as pessoas hoje em dia não se preocupam com nossas opiniões.

Através desse questionário pudemos observar cada questionamento. Nos faz refletir o que ocorre no dia a dia, no nosso modo de pensar e de reagir com a visão sobre a sociedade que vivemos.

Gostei muito do questionário, pois você pode ter uma noção de como eu, nós jovens pensamos sobre a vida, o cotidiano. E também porque assim podemos expressar nossa opinião sobre todos esses assuntos. Muito obrigada. Gostei muito.

Muito bom esse questionário, não sei se o mundo dos tais direitos vai mudar, mas tentei ajudar.

Achei muito interessante por as questões nos fazerem refletir pelo que passamos no dia a dia e nas atitudes que tomamos.

Que todos tentem ajudar mais a sociedade com seus estudos e conhecimentos adquiridos na Faculdade, deste jeito.

Vocês poderiam fazer coisas atrativas para os alunos ensinando eles o que vocês aprenderam de forma divertida.

Eu acho que a escola deveria conversar mais com os alunos, e ouvir mais a opinião deles, e não apenas julgar sempre como errado, culpado, ladrão, falso, como acontece.

Espero que essa pesquisa saia do papel e tenha algum resultado pois os direitos dos alunos não são cumpridos.

Gostaria muito que usassem a opinião dos alunos para mudar o jeito como as pessoas nos tratam. O aluno é sempre visto como errado, culpado, e na verdade, na maioria das vezes julgam-nos erroneamente.

Espero que esta pesquisa não fique só no papel, sirva para mudar alguma coisa, mudar tudo que está errado, não por mim que estou saindo mas pelos outros que ainda sofrerão muito.

Precisa falar de Homofobia.

Quando a policia invade a casa sem mandato a gente fala, eles mandam calar a boca – o que fazemos?

Estes comentários não só nos animaram como desmistificaram a ideia de que o jovem não se preocupa com a coletividade, que o individualismo exacerbado faz com que cada um lute pelo que é seu.

Após a aplicação do questionário “piloto” fez-se alguns ajustes, reformulando quatro questões que exigiram adequação. Nesta revisão, o questionário passou a se configurar em vinte e duas questões, incluindo duas perguntas: uma totalmente aberta e a outra semiaberta, mantendo-se ainda o espaço (em quase todas) para que manifestassem sua opinião, suprimindo naturalmente as perguntas relativas à avaliação do instrumental. Ele foi aplicado ao mesmo tempo aos estudantes de uma Escola de Ensino Técnico – em sala de aula, em um único dia, período da manhã e tarde, totalizando duzentos e noventa e nove respondentes. Para fins da análise foram excluídos nove por se tratar de alunos acima da faixa etária definida pela pesquisa.

Chamou-nos especial atenção o zelo com que os questionários foram preenchidos. Os alunos responderam a todas as questões, de forma organizada, sistemática e cuidadosa, sem fazer qualquer brincadeira ou anotação pejorativa. Foram raras as anulações de dados na tabulação e quando ocorreram foi devido principalmente por respostas duplas ou triplas dentro da mesma pergunta, invalidando a compreensão. Outro aspecto a destacar foi a satisfação dos alunos ao serem consultados (ouvidos).

RESUMO

Total de questionários respondidos: 299
Válidos: 290; sendo 239 de Araraquara e 60 moradores da região*
Excluídos: 9 pela faixa etária (24 a 65 anos)

Tabela 1 – População pesquisada

SEXO	
Feminino	36
Masculino	254
IDADE	
15 anos	15
16 anos	77
17 anos	86
18 anos	51
19 anos	36
20 anos	10
21 anos	6
22 anos	9

Fonte: Própria.

Tabela 2 – Escolas de origem: Ensino Médio

SESI	51
EEBA	48
Léa	25
Dorival Alves	18
Industrial	16
Ergília Micelli	12
Pedro José Neto	11
Objetivo	7
João Pires de Camargo	7
Victor Lacorte	5
Lyzanias	5
Antonio dos Santos	4
Augusto Silva Cezar	4
Sérgio Speranza	3
Externato	3
Coeducar	2
Henrique Sacabello	1
Interativo	1
Sapiens	1
SP – Capital	1
Outros municípios	52

Não responderam	13
-----------------	----

Fonte: Própria.

Tabela 3 – Origem da residência: bairros de Araraquara

Vila Xavier	31	Jardim Pinheiros	6
Vale do Sol	20	Jardim Estações	5
Selmi Dei	19	Santa Clara	5
Jdim América	10	Santa Lúcia	5
Parque SP	9	Victorio de Santi	4
Centro	7	Biagioni	4
São José	7	Melhado	3
CECAP	7	Igaçaba	3
Santa Angelina	7	Universal	3
Iguatemi	6	Carmo	3
Yolanda	6	Adalberto Roxo	2
Jd Dumont	2	Jd Aclimação	2
Santa Júlia	2	Bairros com 1 aluno	37
Usina Zanin	2	Não indicaram	5
Imperador	6		

Fonte: Própria.

Tabela 4 – Alunos da região de Araraquara

Américo	29
Matão	12
Rincão	5
Sta Lúcia	4
Nova Europa	3
Gavião	3
Cidades com 1 respondente (Dobrada, Motuca, Santa Ernestina e Tabatinga)	4

Fonte: Própria.

A seguir apresentaremos os resultados da tabulação da pesquisa, ilustrados por gráficos e complementados pela análise.

Resultados da pesquisa e a interpretação:

Tabela 5 – Disciplinas que trataram de Direitos Humanos

História	34,5%
Sociologia	29,0%
Português	26,5%
Filosofia	11,7%
Geografia	5,8%
Biologia	3,4%
Matemática	1,3%
Educação Física	1,0%
Nenhum professor tratou sobre isso.	16,0%

Fonte: Própria.

Em 290 pesquisados 16% não se recordam de ter ouvido algum professor falar de Direitos Humanos. Um resultado positivo à primeira análise. As frequências registradas (um pouco baixas, pois o maior índice ainda está na faixa dos 34%), não surpreendem: História, Sociologia e Filosofia, pois são disciplinas ligadas às questões referentes aos Direitos Humanos.

Português, lembrado por 26,5%, surpreende um pouco, mas não podemos nos esquecer que tais professores têm contato (por hipótese) constante com a Literatura e segundo a Historiadora norte-americana Lynn Hunt (2009) foi da Literatura que se originou poderoso estímulo à compaixão, fonte dos Direitos Humanos.

O outro lado desse resultado não pode, no entanto, ser obscurecido, pois os dados sugerem que preocupar-se com Direitos Humanos não é algo visto como função do educador. Biólogos, matemáticos, educadores físicos, entre outras formações estariam atuando em outras direções? E devemos perguntar ainda por físicos, químicos, além dos professores de idiomas?

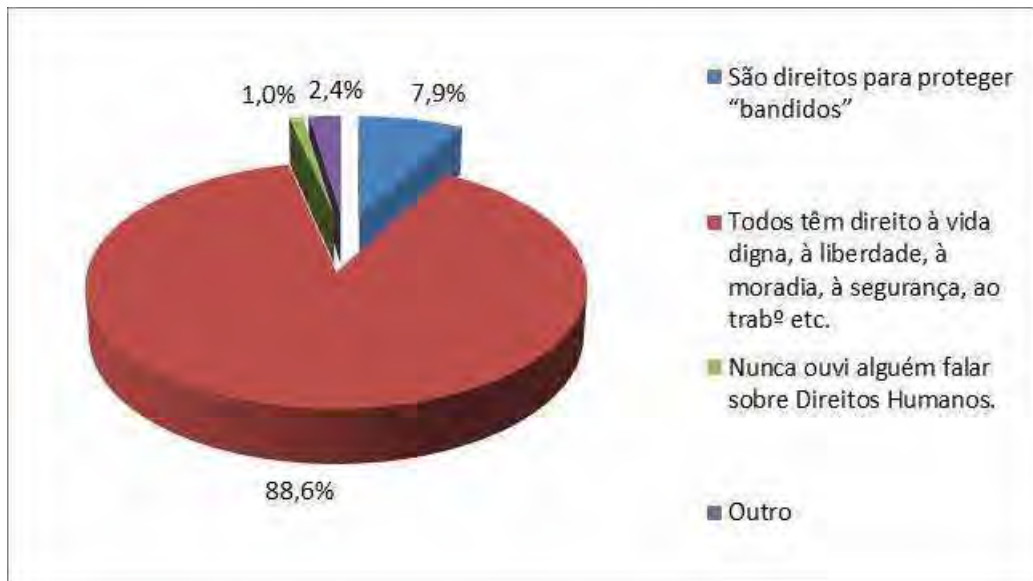
Elencamos na seção 2 os vários documentos legais que referendam a educação em direitos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade nos currículos do ensino fundamental e médio, e que na prática educativa parecem que se revelam de forma ainda muito fragilizada e inócua.

Há, também, que considerar que 16% dos estudantes não ouviram sobre direitos humanos ou não se lembram de abordagens sobre esta temática feita por algum professor.

Sem isentar o conjunto de professores que pode, de forma interdisciplinar, contribuir muito para o ensino dos direitos humanos, somos favoráveis à inclusão de disciplina específica, considerando a importância do tema para a vida toda do indivíduo. Uma alternativa seria a construção de programa em módulos que fossem distribuídos nas diferentes disciplinas (história, português/literatura, sociologia, filosofia, biologia/ciências, geografia, matemática, educação física, entre outras) e lecionados de forma articulada. Sobre os temas, podem ser contemplados os diplomas legais, o contexto histórico-social, análise de dados, estatísticas correlacionadas, histórias, relatos de situações concretas de garantia de direitos, indicadores das políticas públicas, problemas globais e exemplos locais ou regionais, experiências com ou na comunidade, entre outros.

Além das metodologias tradicionais valorizadas na escola, seria interessante repensar e estimular a utilização de novas tecnologias e linguagens, envolvendo os estudantes e principalmente “praticando os direitos humanos”, de tal forma que os alunos também se sintam valorizados e respeitados.

Ainda que não tenhamos ouvido os professores nesta pesquisa, o que lamentamos, é bastante corriqueiro o reconhecimento entre eles de que tais temas são importantes e necessários, mas que os currículos exaustivos propostos em cada disciplina impedem quaisquer outras inclusões. Outros se consideram despreparados para a tarefa e até apreensivos.

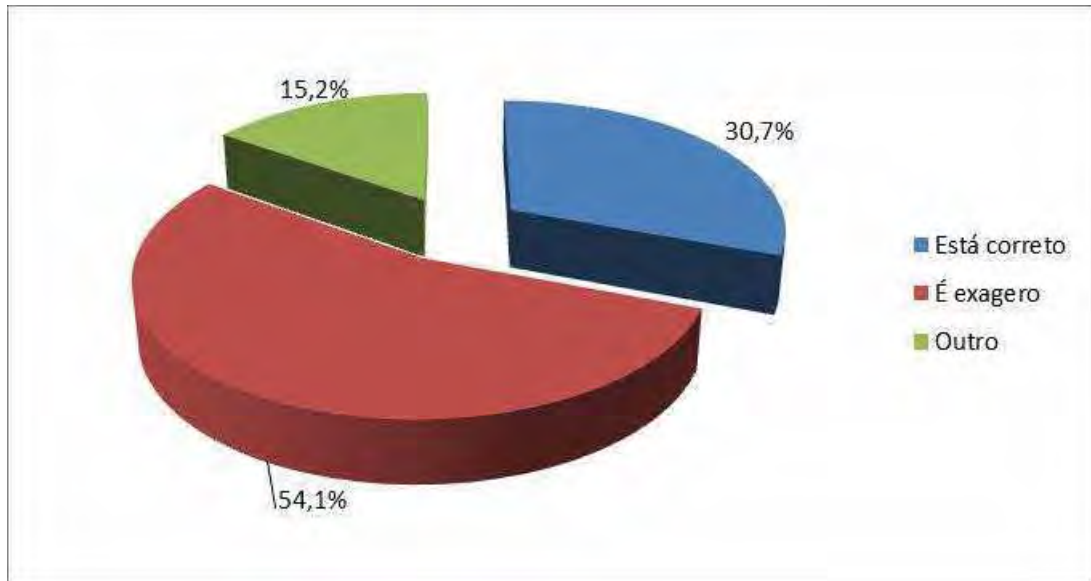
Gráfico 1 - Percepção sobre Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria.

A segunda questão do questionário buscou apurar o que os alunos entendem por direitos humanos: 7,9% responderam que são “direitos para proteger bandidos”, entretanto a grande maioria (88,6%) optou pela resposta que “[...] todos têm direito à vida, à liberdade, à moradia, à segurança, ao trabalho, à educação [...]” restando 2,4% que escolheram “outra alternativa” e 1% que nunca ouviu alguém falar sobre direitos humanos. No espaço aberto para os comentários apareceram observações como: “os direitos humanos algumas vezes são prejudiciais às pessoas”; “que todos têm direitos iguais, mas na aplicação cada caso é um caso”; “vejo que está só no papel, só há promessas, mas, não são cumpridas”; “que nem todas as pessoas têm benefícios com esses direitos, porque eles atingem somente pessoas de alto poder aquisitivo”.

Ainda que a resposta conceitual apareça com destaque, praticamente 8% destes ainda entendem como direitos para “proteger bandidos”, complementados pelos comentários restritivos ao expressar que esses direitos “[...] atingem apenas pessoas de alto poder aquisitivo, algumas vezes são prejudiciais às pessoas, está só no papel.”

Nos comentários dos alunos sobressai a observação de que a prática revela uma distância considerável daquilo que está expresso pela legislação, nos tratados, nas convenções. Destaca-se nesta questão um aspecto bastante positivo que é o potencial crítico desses jovens.

Gráfico 2 – Polícia na escola

Fonte: Elaboração própria

Nesta questão o aluno comete ato grave de indisciplina e a escola chama a Polícia. Enquanto 54,1% optaram pela alternativa que considera exagerada essa medida, mais de 30% aprovaram a decisão da escola de chamar a Polícia para “dar-lhes uma lição”. Esse resultado vai se acentuar com a somatória dos outros que responderam ter outra opinião (15,2%) e justificam observando que o papel da escola não é o de educar. Nos comentários apareceram observações, como: “a escola não existe para dar educação e sim conhecimento”, “a escola existe para ensinar e não para educar” ou “educação vem de casa”.

É inegável a responsabilidade familiar na educação das crianças. A própria LDB, no artigo 2º, afirma que “a educação é dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996a), portanto da Escola também. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 4º, ao tratar dos direitos infanto-juvenis, indica “[...] a educação como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público [...]”, e é ainda mais incisivo ao acrescentar “com absoluta prioridade” (BRASIL, 1990). Esse resultado revela uma representação social sobre o papel da escola que parece significativa no grupo. Por que esses jovens compreendem que educar é papel da família e à escola compete a transmissão do conhecimento?

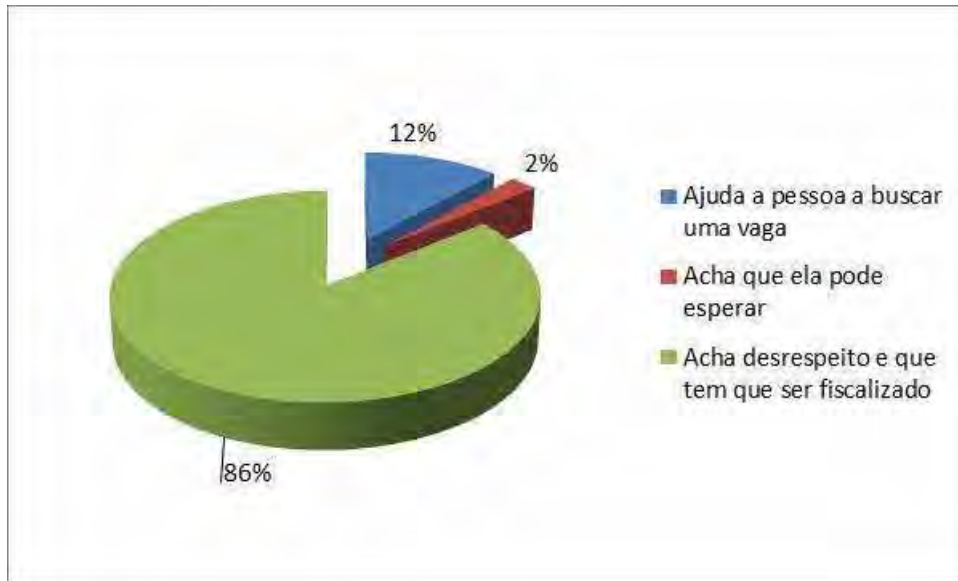
Nos comentários, esses adolescentes manifestam que a escola deve chamar os pais para conversar e indicam que estes precisam assumir a responsabilidade da educação do filho. Mas os estudantes desta faixa etária já não estariam educados no sentido da educação familiar que eles parecem sugerir, ou seja, de obedecer às regras?

Apenas um dos alunos faz a observação de que o que acontece na escola deva ser resolvido dentro da escola, enquanto outro indica a expulsão daqueles que causam problemas como a melhor medida. Esse é mecanismo da exclusão, ou seja, para o estudante que não se

ajusta, a solução é expulsar, retirar do meio social, como em geral se propõe a todos aqueles que não se enquadram em um “padrão de normalidade”. Uma solução rápida, linear, unilateral e bem simplista.

É preciso considerar a aprovação de 30% dos estudantes pesquisados no que diz respeito à presença da polícia no interior da escola (para resolver problemas de indisciplina ou desrespeito ao professor). Esta posição sugere uma mistura de papéis sobre o que é a atribuição da polícia e o que é responsabilidade da equipe de educadores (professores, diretores). As duas instituições têm papéis bem claros do ponto de vista institucional. Além disso, é preciso observar o viés repressivo ou punitivo embutido nesta aceitação.

Ao analisar esses dados, é necessário considerar a complexidade envolvida e os diferentes olhares, tendo em vista que alguns estudantes sugerem chamar os pais, outros aprovam que tenha a intervenção da polícia e ainda há uma manifestação para que o aluno seja expulso da escola. Além das contradições, pode-se destacar que 45 % dos participantes defendem medidas alinhadas com posturas autoritárias, repressivas e até punitivas. Sugere-se também, como pano de fundo, uma aparente omissão da escola de suas responsabilidades em termos de organização, disciplina e tomada de decisão. O que queremos enfatizar neste ponto é, sobretudo, a perda da oportunidade de vivenciar a prática de valores, do exercício do diálogo, da responsabilidade, do respeito e do repensar. Isto talvez até justifique o discurso dos estudantes de que cabe à escola a transmissão de conhecimentos, pois, assim os educadores não precisarão lidar com os conflitos, com as questões que exigem diálogo aprofundado, reflexão, negociação, acordos coletivos, entre outras coisas. E vai exigir, sobretudo, maior dedicação, tempo, novas habilidades e competências dos educadores. E, provavelmente, não vem escrito em nenhuma das “cartilhas”. Lembramos Bauman (2007), na seção 2, ao alertar para a importância do papel da educação e da aprendizagem, nesse ambiente “líquido-moderno”. O autor afirma que a educação não deve restringir-se à formação para o mercado de trabalho, mas que deve investir continuamente na consciência que valorize a coletividade e os valores humanos. A ideia de atribuir à escola apenas a transmissão do conhecimento – que é recorrente neste grupo – é sintomática. Revela a reprodução da ideologia que fratura a indissociabilidade entre conhecimento e valores.

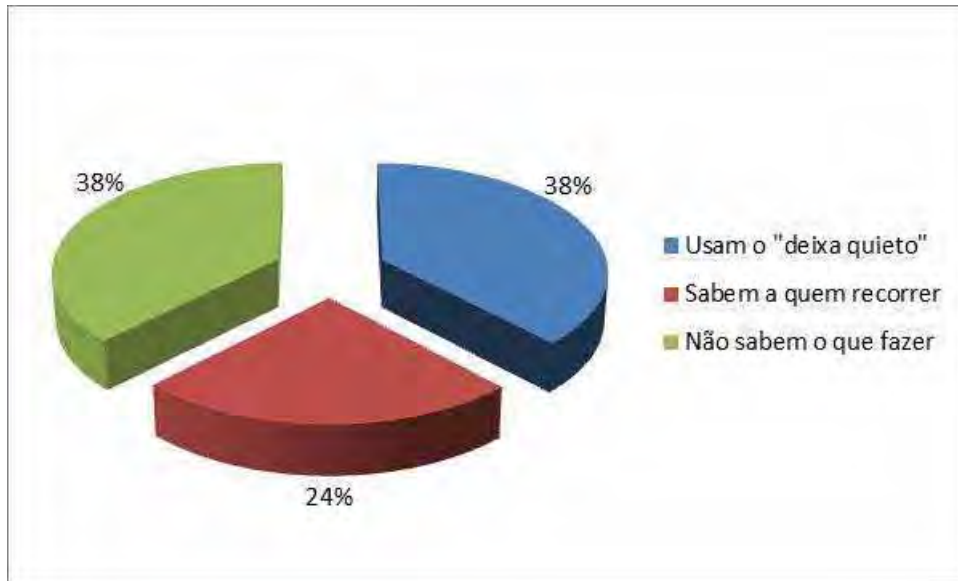
Gráfico 3 – Direitos da pessoa idosa

Fonte: Elaboração própria

Perguntando aos estudantes qual atitude eles adotariam ao observar uma pessoa idosa tentando estacionar seu carro, em um estacionamento lotado, sem poder fazê-lo porque uma pessoa mais jovem ocupou a vaga destinada aos idosos, obtivemos o seguinte resultado: enquanto 86% dos entrevistados acreditam que é um direito adquirido pelo idoso ter sua vaga garantida no estacionamento, 12% se dispõem a ajudá-lo a conseguir o espaço que ele precisa para deixar o carro, uma vez que a vaga destinada aos idosos está ocupada. É um resultado muito significativo, pois mostra que, embora o direito do idoso seja uma legislação recente, os jovens reconhecem a prioridade no atendimento a este segmento em ascendência no Brasil²⁸.

Observa-se ainda que, ao final do questionário, foram elencados vários segmentos para que os estudantes apontassem aqueles que têm, segundo eles, os direitos mais respeitados. Pode-se observar no Gráfico 19 que 14% dos pesquisados elegeram o direito das pessoas idosas como um dos direitos mais respeitados, sendo precedido apenas pelo direito das pessoas com deficiência (21%) e das crianças e adolescentes (19%).

²⁸ Dados das Nações Unidas apontavam 19,1 milhões de idosos no Brasil em 2009. Confira PCI (2011).

Gráfico 4 – Direitos de forma geral

Fonte: Elaboração própria

Outra pergunta colocada aos alunos, diz respeito ao comportamento dos seus colegas (outros jovens) ao perceberem que estão sendo desrespeitados em seus direitos. O resultado foi igual para duas alternativas: 38% dos entrevistados optaram pela alternativa: “frequentemente usam o ‘deixa quieto’” e outros 38% escolheram: “com certa frequência não sabem o que fazer”, que somados dão 76%. Nossa dúvida agora é se aqueles que optaram pelo “deixa quieto” sabem o que fazer, mas não acreditam que devam exigir esses direitos (desistem antes mesmo de tentar resolver) ou se não sabem como nem onde recorrer. Apenas 24% responderam que sabem como e onde recorrer.

Alguns comentários nos levam a pensar que há um sentimento de impotência que toma conta do imaginário dos jovens ou até uma falta de credibilidade nas instituições, nas autoridades e nas lideranças, decorrentes da própria sociedade.

Ao responder (na última questão) sobre quais segmentos da população têm seus direitos melhor assegurados, alguns se manifestaram da seguinte maneira: “Direito mais respeitado é dos políticos e de donos de empresas, direitos das pessoas de alto cargo.”

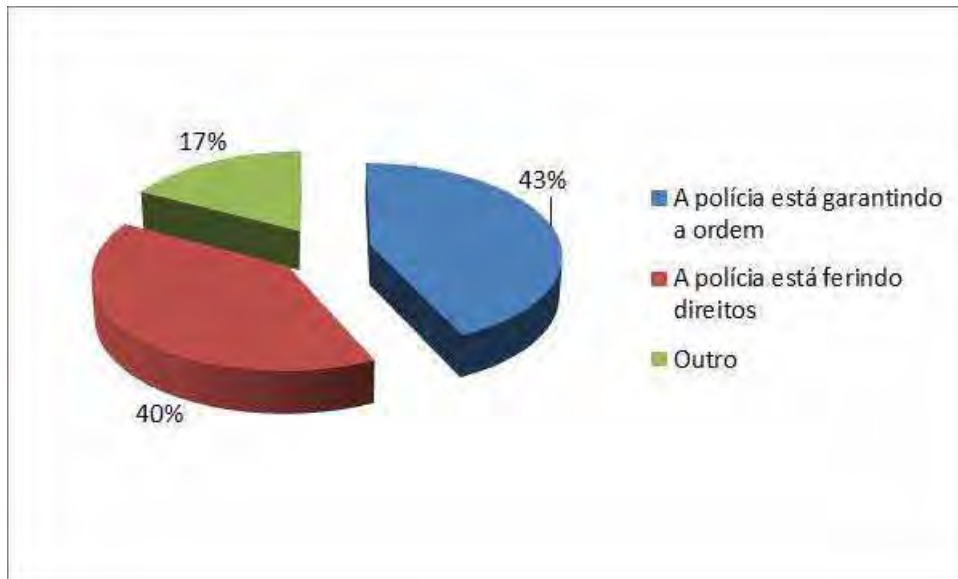
Estariam aqui ocultando um sentimento de opressão por viverem cotidianamente submetidos a esta sociedade hierarquizada e autoritária? Isto nos remete aos estudos de Chauí (1986) ao abordar a tradição da sociedade brasileira: hierárquica, autoritária e patrimonialista, cujos privilégios das elites perduraram durante séculos, em prejuízo dos direitos da maioria da população.

Revela-se, na fala dos alunos, uma percepção de que o econômico sempre predomina, prevalecendo o ter sobre o ser. Assim, frente a um direito não respeitado, verifica-se que o comportamento desses jovens, de acordo com as respostas obtidas, denota uma fragilidade

considerável, atitude esta que merece uma investigação mais detalhada. Pode-se destacar, neste aspecto, a necessidade de uma aprendizagem sobre os direitos humanos, proporcionada na Escola, a qual deve levar o jovem a compreender e agir em defesa de seus direitos e de outros cidadãos quando for necessário²⁹.

Observa-se que há, também, correlação desta questão com a primeira deste instrumental que já tratou sobre o ensino dos direitos humanos nas diversas disciplinas.

Gráfico 5 – Papel da polícia



Fonte: Elaboração própria

Esta questão remeteu a uma situação (hipotética) em que os policiais descem da viatura e abordam um grupo de jovens que estão conversando, sentados no banco da praça. Ao visualizar esta cena 43 % dos entrevistados entenderam que a polícia está garantindo a ordem, enquanto 40% optaram pela alternativa que aponta para a violação dos direitos dos jovens. No rol de comentários, ao preencher a terceira alternativa que indicava que ele (respondente) tem outra opinião, foi possível formarmos quatro categorias relativas à ação da polícia: 1) os que justificam – foram 30%; 2) os que criticam – foram 23,4 %%; 3) os que criticam e justificam – foram 33,2% e 4) aqueles que justificam e criticam 13,4%.

As seguintes citações são de alunos que justificaram o comportamento dos policiais: “Se eles estão revistando-os é porque alguma coisa tem”, “eles podem estar procurando usuários de droga” e “os policiais recebem (salário) para fazer isso”.

Entre as críticas apresentadas pela maioria há observações como, por exemplo: “Muitas das vezes como eles não tem chamadas ficam andando de viatura e procurando

²⁹ Trataremos, ainda, de forma mais específica – como se dá a aprendizagem dos direitos – na questão representada no Gráfico 9.

motivos para prender adolescentes”, “Muitos policiais abusam do seu direito de autoridade”, “Tem tanto bandido e crimes ocorrendo que às vezes essas revistas atrapalham o atendimento a quem realmente precisa”, “acho que algumas vezes eles querem só se aparecer,(sic) quando realmente tem algo sério eles não se importam como deveriam.”.

Para o grupo daqueles que criticam e justificam há afirmações, como: “Nem toda polícia é correta e justa, depende o que os jovens estão fazendo” e “Os policiais não têm esse direito, a não ser que haja necessidade.”

No quarto grupo foram apresentadas considerações, como: “Se forem suspeitos a primeira opção está correta, porém na maioria das vezes, policiais abusam do poder e ferem os direitos das pessoas”, “algum motivo deve haver para o acontecido, caso contrário, estão ferindo nossos direitos.”

Embora nessa questão apareça a crítica dos estudantes aos policiais, pode-se vislumbrar, por outro lado, ora uma aceitação, ora a rejeição, o que nos parece ter permeado frequentemente o campo dos direitos humanos tanto na compreensão quanto nas práticas.

Ainda que a mídia denuncie frequentemente e que vários estudos e pesquisas indiquem a violação de direitos dos adolescentes – especialmente negros e pobres – por parte dos policiais, há certo conformismo e distanciamento da problemática enquanto não são afetados diretamente. Dos 43% dos alunos que entendem que a polícia está garantindo a ordem ao abordar os “jovens conversando no banco da praça”, temos vários comentários como: “alguma coisa tem”, “eles podem estar procurando usuários de drogas”, “depende o quê (sic) os jovens estão fazendo”, “se forem suspeitos”, entre outras. Esses comentários sugerem sutilmente uma aprovação que pode ter sido influenciada por uma ideologia cuja concepção é a de que as pessoas são culpadas e esses jovens são o problema, discurso que legitima a ação equivocada da polícia.

Balestreri (2008, p.22), ao tratar dos desafios na área de segurança pública, das questões sobre o papel da polícia e os direitos humanos, comenta que grande parte dos “pobres” brasileiros se encontra, ainda, sob o tacão da ditadura e são eles as maiores vítimas da insegurança pública. São também os pobres, “[...] as maiores vítimas de padrões de policiamento equivocados, invasivos, reativos, truculentos, criminalizadores da pobreza.” Esse autor ressalta que apenas as denúncias de violação não resolverão a situação. Além disso, inúmeras violações não são denunciadas devido ao medo permanente no qual a sociedade vive, especialmente mulheres e jovens da comunidade mais pobre, vivendo nas regiões periféricas.

As violações de direitos incomodam mais quando envolvem pessoas muito próximas: familiares e amigos íntimos; quando ligadas a moradores de rua, pivetes, miseráveis e supostos

marginais elas são bem toleradas por uma parcela significativa da sociedade. A exceção acontece, em geral, nos casos em que há atuação da imprensa, quando o amplo espaço de visibilidade na mídia e, por conseguinte, a cobrança de posição das autoridades gera certa “comoção social”. Ainda sobre esta questão, a impressão que se tem, diante dessas respostas dos alunos, é que uma parte do grupo responde como se fossem expectadores, meros observadores da experiência de outros adolescentes. A outra parte dos estudantes, por sua vez, apresenta, em alguma medida e de forma sutil, um senso de identificação com aquele que está sendo abordado pela polícia, posicionando-se como pertencente dessa categoria. Esses alunos revelam, assim, um pouco da empatia e uma atitude de colocar-se no lugar do outro, conforme apontado pela autora Lynn Hunt (2009), pois entendem que fazem parte do mesmo universo.

Gráfico 6 – Processo decisório dentro da escola



Fonte: Elaboração própria

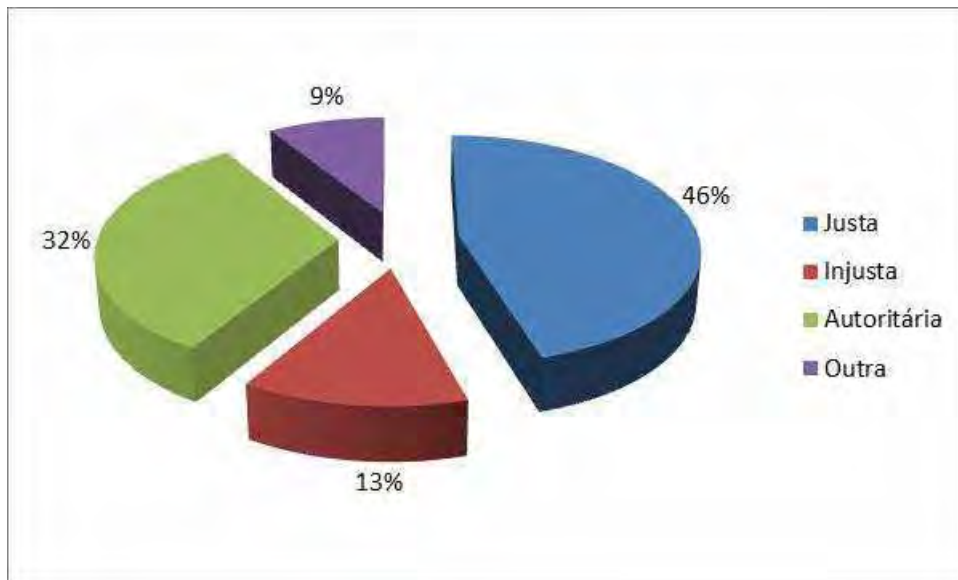
Perguntados sobre o que mais ocorre no cotidiano escolar quando existem questões de desrespeito aos direitos em situações que envolvam alunos e professores, 47 % responderam que as decisões são tomadas pelos professores, coordenadores e pela diretoria, enquanto 37 % dos alunos apontaram que há diálogo entre professores e alunos. Apenas 4% dos alunos optaram por construir alternativa, fazendo observações da seguinte ordem: “[...] os alunos nunca são ouvidos, deixando a decisão aos professores e coordenadores”, “às vezes as decisões são exageradas demais”, “ninguém acaba decidindo e a desordem prevalece.” “Em escolas estaduais frequentemente os professores decidem, em escolas privadas há diálogo entre alunos e professores.”

Ressalvadas as exceções, as respostas mostram que as decisões estão centralizadas na esfera de poder dos educadores e que grande parte dos alunos não ter muita clareza sobre as

razões das medidas adotadas. Aparece, ainda, a representação social de que na escola privada há diálogo entre alunos e professores.

Vamos passar ao exame da questão seguinte considerando que ela vai complementar e poderá facilitar a compreensão da dinâmica dentro da escola.

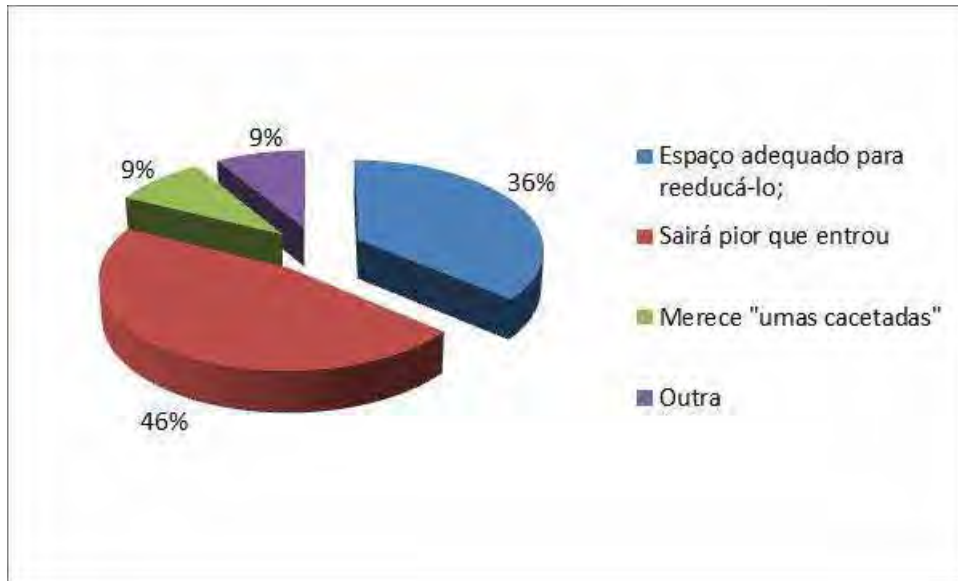
Gráfico 7 – Resolução de conflitos na escola



Fonte: Elaboração própria

Complementando a questão anterior, perguntou-se a opinião dos alunos sobre a tomada de decisão: 45% disseram que as decisões são justas, enquanto 13% consideraram injustas e 32% disseram ser autoritárias. Somando-se os que consideram injustas e autoritárias temos os outros 45%. Os 13% que optaram por “outra opinião” apontaram aspectos, como: “os diretores não deixam você nem se expressar, já vai (sic) logo julgando o aluno”, “eu nunca vi alguém fazer alguma coisa. Não há decisões”, “Há brigas, discussões e nada é decidido”, “Deveriam chamar os pais ou responsáveis para conversar”, “Nunca acaba (sic) numa decisão e o aluno é levado para a Delegacia, porque sempre os professores são vítimas.”

Acumulando o resultado quantitativo e considerando as citações dos alunos pode-se constatar que o grupo insatisfeito com os procedimentos é um pouco superior àquele que considera que as decisões são justas. Vê-se que as decisões estão mais centralizadas com os educadores, principalmente na equipe de gestão, revelando uma oscilação entre um modelo autoritário e um omissivo. Reaparece a intervenção policial no contexto escolar e a abdicação dos educadores sobre suas tarefas no espaço da escola.

Gráfico 8 – Ressocialização do adolescente autor de ato infracional

Fonte: Elaboração própria

Questionados sobre o resultado do processo de ressocialização do adolescente que cometeu ato infracional e passou pelo regime de internação na Fundação Casa (ex-Febem) os jovens ficaram divididos: 46 % acreditam que “saem pior do que entraram”, 36 % veem a Fundação como um espaço adequado para reeducar o adolescente e 9% se diz favorável ao regime de castigos físicos (apanhar para aprender). Os demais, 9% dos estudantes, em suas justificativas, fizeram considerações que demonstram desacordo com o grupo anterior que entendeu a Fundação como um espaço que cumpre o papel de (re)educação: “a Fundação CASA não é o melhor lugar pois geralmente não há a reabilitação do jovem”, “não é trancando um adolescente que ele vai entender que errou e tentar consertar o erro.”

Porém, o que sobressai nas observações dos alunos é o caráter coercitivo e punitivo: “Ele deve ser preso, pois não é mais criança”; nesse mesmo sentido: “deveria ser tratado como maior.” Ou ainda: “eu penso que não adianta nada, o menor deveria ser julgado como adulto para ter uma lição porque sai de lá (FEBEM) a mesma coisa”; “acredito que os maiores de 14 anos devem assumir a culpa e sofrer consequências de seu crime e não de ser apagado aos 18 anos e sim ir para a prisão de adulto.”.

A confirmação do caráter punitivo pode indicar a influência que esse jovem vem recebendo dos discursos tão recorrentes nos meios de comunicação e que são aprovados por uma parcela considerável da sociedade brasileira, principalmente ao concordar que penas mais severas possam promover soluções miraculosas. Este aspecto nada traz de novidade sobre o nível de intolerância e certa hostilidade aos direitos dos adolescentes. Sugere-se, inclusive, sair do âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente para adotar as medidas

previstas no Código Penal. Com isso, fica demonstrado o distanciamento e a incompreensão sobre conceitos básicos de direitos humanos, especialmente dos direitos do adolescente, autor de ato infracional. A proposta do ECA, no capítulo IV, que trata das medidas socioeducativas, deixa muito claro que o cumprimento da medida tem por finalidade a ressocialização e a reinserção na sociedade.

Verifica-se o quanto o princípio do direito e das propostas das medidas socioeducativas não foram incorporados nem por aqueles que nasceram com a Constituição Cidadã e conviveram com a sociedade sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente. É categórica a sobreposição do caráter punitivo ao pedagógico no cumprimento da medida e a aceitação e até aprovação por parte de todos, até mesmo daqueles que pertencem à mesma categoria (juventude).

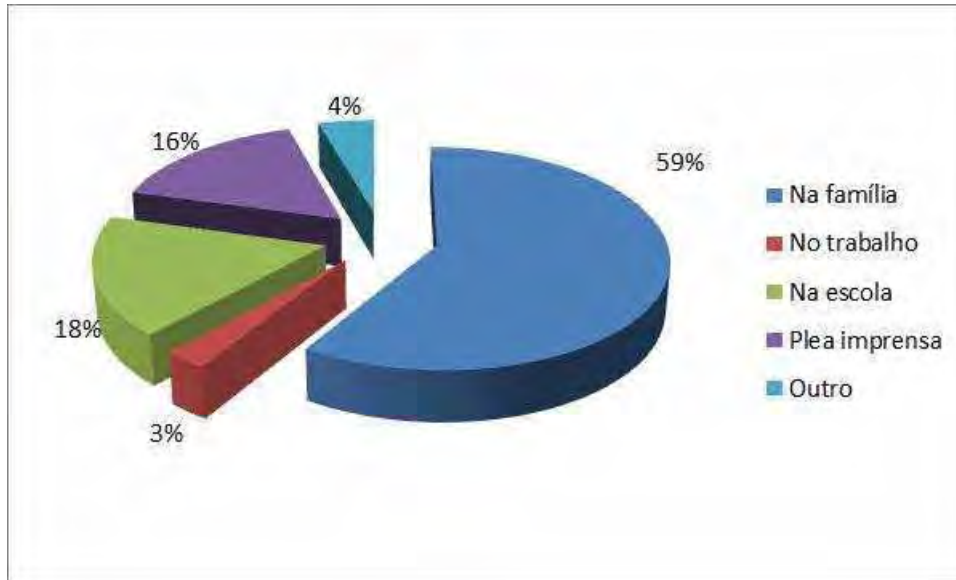
Neste ponto, correlacionamos duas questões frequentemente presentes na mídia e que têm gerado polêmica na sociedade. Uma delas, mais antiga, trata da redução da maioridade penal. A outra, mais recente e que já vem sendo bastante enfatizada em alguns municípios, sendo pauta atual no município de Araraquara nesse momento, é chamada pelos defensores da medida como “toque de acolher” e pelos oponentes à medida como “toque de recolher”. Em síntese, esta medida prevê horários para que todos os jovens, classificados por faixa etária, deixem os locais públicos e não circulem pelas ruas, indicando um horário (noturno) de retorno para casa (recolhimento). Os governos municipais que têm adotado essa medida utilizam de projeto de lei aprovado no Legislativo Municipal ou de Portaria do Judiciário. Aprovada esta medida, a família perde o poder de decisão sobre as atividades/horários de seus filhos e, ao mesmo tempo, o direito de ir e vir dos adolescentes fica restrito ao estabelecido na lei. A justificativa apresentada por aqueles que defendem a medida, está ligada à proteção desses jovens, ao enfrentamento no consumo de drogas lícitas ou ilícitas, às condições de segurança e ao combate à criminalidade.

Entendemos essa medida como uma política sanitária, de limpeza do espaço público, de caráter repressor; que em nome da segurança pública vai relativizar ou suprimir direitos humanos, tanto do jovem quanto de seus pais/responsáveis, reforçando a lógica excludente visto que suas principais vítimas serão os adolescentes da comunidade mais pobre. Serão penalizados aqueles que vivem na região periférica da cidade e que dependem de transporte coletivo/público para frequentar atividades educacionais, culturais ou de lazer promovidas, em geral, nos locais mais centrais da cidade.

Para superar as dificuldades estruturais da própria sociedade, as autoridades responsáveis pela elaboração e implementação de projetos e programas que atendam aos adolescentes deveriam considerar o “interesse superior” desse titular de direitos (previsto no

ECA), reunir recursos físicos, financeiros e humanos e, por meio do diálogo com esse segmento – população juvenil –, construir propostas substantivas que combinem respeito aos direitos, condições de segurança, proteção, promoção e participação desse jovem, implementando programas que assegurem resultados concretos e definitivos.

Gráfico 9 – Aprendendo sobre os Direitos



Fonte: Elaboração própria

Ao investigar com quem os jovens aprendem sobre direitos, ou em quais espaços predominam as oportunidades de aprendizagem, verificamos que a maioria dos estudantes apontou que aprende com a família: 59% deles. Em segundo lugar aparece a escola, com apenas 18%. Estes dois percentuais também são resultados surpreendentes. A imprensa aparece em seguida, com percentual muito próximo ao da escola, representando 16%. Em percentual bem inferior – 3% – é apontado o espaço de trabalho (nas empresas/organizações). Os demais estudantes que assinalaram “alternativas”, ou seja, 4%, fizeram raras observações referindo-se a: cursos de aperfeiçoamento profissional, roda de amigos e nas ruas.

Essa questão, também, merece ser melhor investigada, pois remete a uma indagação. Entendendo o jovem como um eterno questionador dos valores da família, sabendo que nesse espaço privado é comum vivenciarem sérios conflitos, enfrentamentos ou desentendimentos e considerando que as famílias têm passado por mudanças complexas, indagamos se a família, como instituição educativa, estará cumprindo sua função ou estará focada no individual, na proteção que mais limita do que promove e emancipa? Sabemos que a família é fonte de afeto e proteção, mas também de conflitos. Não estariam esses jovens idealizando a família? Indagamos se neste espaço da privacidade, não será, de fato, mais raro processar aprendizagens para direitos coletivos, universais, do que expressam esses jovens.

E o resultado da Escola? Para nós educadores, causa um desapontamento esse resultado tão baixo sobre a contribuição da escola na educação para os direitos humanos. Mas, que já não surpreende visto os resultados anteriores comentados em outras questões (a primeira, a quinta, a sétima e a oitava).

Em artigo tratando especialmente da educação para o respeito aos direitos e valorização da pessoa idosa, Whitaker (2009) afirma que os direitos humanos exigem uma construção coletiva, melhor mobilização e consciência de coletividade e valores. Observa ainda que “[...] as marcas da escravidão acentuadas por desigualdades sociais profundas têm dificultado a nossa gente brasileira a compreensão dos direitos humanos, do respeito à vida e a solidariedade com os grupos vulneráveis.” Assim enfatiza que “[...] está na hora da educação escolar trabalhar no sentido de formar novas atitudes, novos paradigmas para uma sociedade menos competitiva e mais sensível ao sofrimento.” (WHITAKER, 2009, p.186).

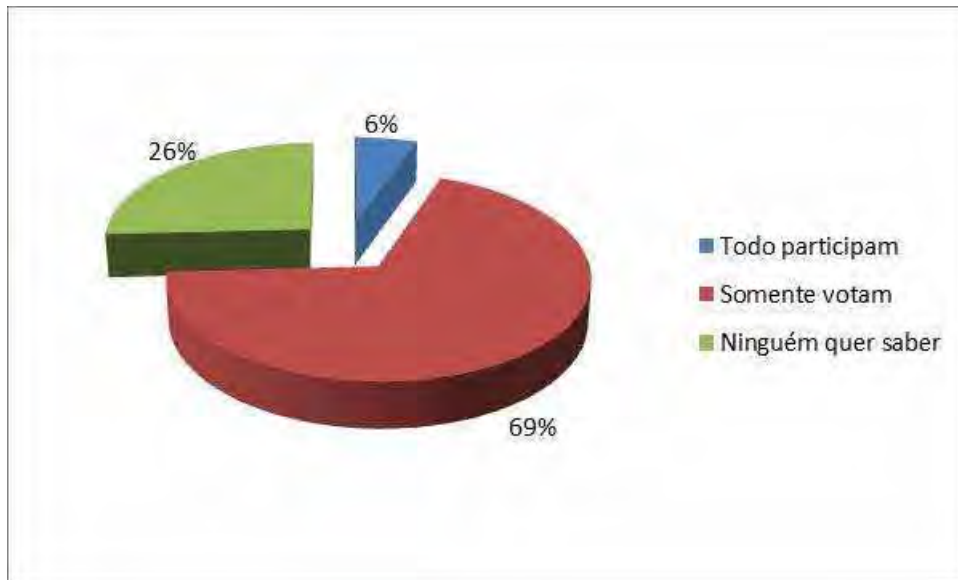
As famílias também estão vivendo um tempo de pressa, de correria; a pressão pela produtividade, por aumento da receita financeira e, conseqüentemente, ampliação de seu potencial de consumo. É importante, e necessário, que os pais ou mães possam dedicar tempo e energia para compartilhar com os filhos o conhecimento, a vivência e a reflexão sobre um mundo mais solidário, harmonioso, enfim, mais humanizado. Entretanto, o que mais se pode observar são espaços da família – o lar – utilizados apenas como dormitórios, cada um no seu canto, “plugado” na TV, no vídeo-game, na internet, e-mail, *facebook*, *twitter*, ainda que resguardadas as condições socioeconômicas.

Entendemos a família como lócus privilegiado – assim como a escola – para aprender sobre os direitos, principalmente nas suas práticas, no convívio com a diversidade e com as adversidades, no exercício dos papéis familiares que envolvem comunicação, autoridade, definição de limites, responsabilidades, autonomia, cuidados, valores e vínculos afetivos. A função socializadora da família deve ser revalorizada e fortalecida como espaço de proteção, amorosidade e pertencimento. Como nos ensina a Profa. Maria do Carmo Brant de Carvalho trata-se de compreender a família como grupo social, enxergando suas fragilidades, mas também “a riqueza das respostas possíveis.” Tudo isto sem isentar a responsabilidade da escola em formar para a cidadania.

Esse é também um desafio para todos os operadores do Sistema de Garantia de Direitos, independentemente da classe social em que estejam classificadas as famílias, ao serem atendidas por Defensores, Advogados, Promotores, Juízes, Conselheiros Tutelares, Assistentes Sociais e Psicólogos. É primordial que o foco esteja sobre as potencialidades que as famílias carregam para solucionar seus conflitos e superar suas dificuldades e não sobre o que lhes faltam. Da mesma forma, essa premissa deve ser profundamente considerada por

aqueles que elaboram ou implementam os projetos, programas e operacionalizam as políticas públicas nas áreas de educação, saúde, assistência social, moradia, cultura e outras, sejam para as pessoas idosas, as crianças, os adolescentes, as mulheres, as pessoas com deficiências, os afro-descendentes, os homoafetivos, seja a população em situação de rua ou em regimes de ressocialização.

Gráfico 10 – Participação popular



Fonte: Elaboração própria

A questão referente à participação das pessoas na comunidade mostra uma percepção dos jovens de que ela se dá de forma muito frágil, fragmentada. Apenas 6 % consideram que as pessoas têm participado ativamente das decisões que envolvem a vida da cidade. Para 26 % dos alunos, ninguém quer saber de nada, enquanto a grande maioria (69 %) optou pela alternativa que considera que as pessoas vão às urnas nas eleições apenas para eleger seus representantes.

Há evidências de que esse resultado está também ligado ao modelo de educação que não estimula o protagonismo, a participação e o exercício da cidadania ativa. Pode ser apontada aqui a questão da escola (já analisada anteriormente), cujas decisões estão centralizadas na esfera do poder formal, da direção, da coordenação e do corpo docente sem considerar que os jovens – destinatários da política pública de educação – devem ser tratados como sujeitos de direitos, fortalecendo o protagonismo juvenil. A escola não se efetiva como um espaço privilegiado para aprender e para ensinar (na prática) sobre emancipação, autonomia e cor responsabilidade. Poder-se-á efetivar-se na medida em que os educandos forem estimulados para o diálogo e a construção coletiva. Cabe ressaltar que se trata de um direito político e, ainda que seja um fragmento tão pontual, nos parece pouco reconhecido

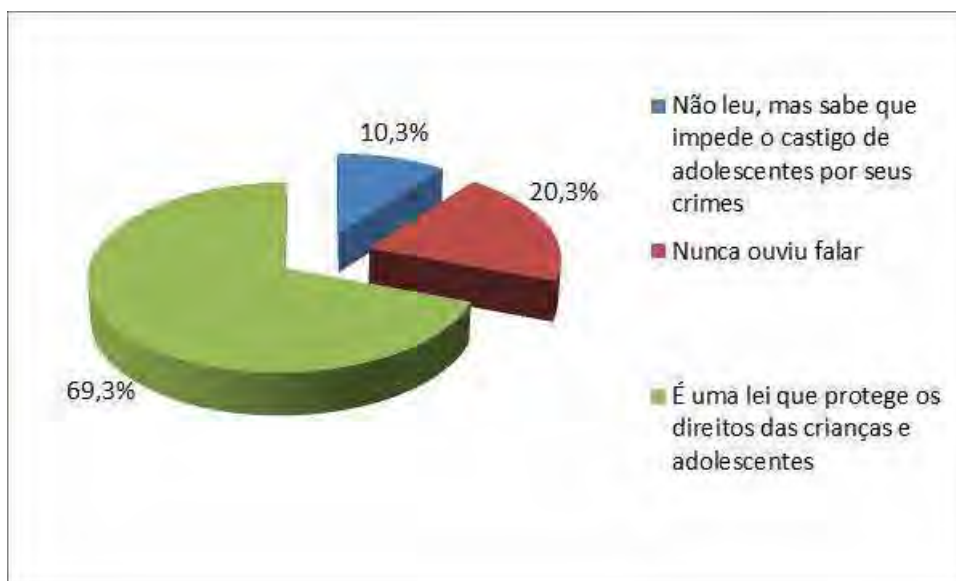
pela sociedade em geral. Até quando a população vai esperar por direitos concedidos pelo poder público e vivenciar uma cidadania passiva, cidadania consentida? Há evidências da falta de clareza sobre a relação fundamental entre democracia, direitos humanos e a participação do cidadão na vida da sua cidade. E a escola que forma para o exercício da cidadania, que forma cidadãos críticos? Ao mencionar os fins da educação nacional, citamos o artigo 2º do Título II da LDB, ao enunciar que esta “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996a).

Ferreira Filho (1990, p.19) já alertava para a indispensabilidade da participação popular nas decisões como prerrogativa da nova Constituição (1988), dizendo que “[...] o povo brasileiro deve ser composto de cidadãos, participantes ativos do exercício do poder democrático, não de súditos de qualquer poder, mesmo democrático.”

O espaço do debate público, da atividade política, do controle social fica relegado e a população se recolhe essencialmente à esfera privada, defendendo apenas o particular, o individual, isso quando o faz.

Voltamos à questão da necessidade da formação política que deve ser proporcionada pela escola às crianças e aos jovens. Vale considerar, também, que as Universidades podem contribuir sobremaneira com a formação daqueles que irão exercer funções como professores, gestores, operadores do direito, entre outras.

Gráfico 11 – Conhecimento do ECA

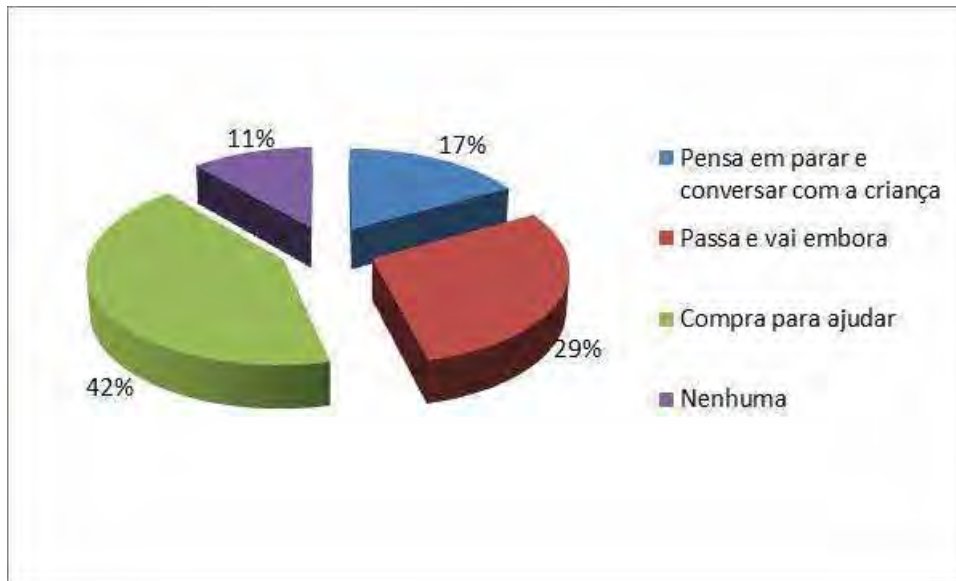


Fonte: Elaboração própria

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990 –, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, é sem dúvida um marco de fundamental importância em nosso país e o principal diploma legal no campo dos direitos infanto-juvenis.

Indagados sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 69,3% dos estudantes indicaram que é uma lei que protege os direitos de crianças e adolescentes; 20,3% disseram nunca ter ouvido falar nisso e os demais (10,4%) escolheram a alternativa “não ter lido, mas saber que impede que os adolescentes sejam punidos pelos seus crimes”, aderindo a uma visão equivocada, mas bastante presente nos discursos (senso comum) e divulgada, inclusive, pela mídia. Os dois últimos grupos – que totalizam mais de 30% dos respondentes – sugerem alunos do ensino médio que desconhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma lei que completou 21 anos (em 2011), e que tem a idade de muitos dos jovens que responderam ao questionário.

O resultado revelado nessa questão não seria tão desanimador se não fosse perceber, ao examinar o conjunto de respostas desses jovens, em perguntas embasadas nos direitos previstos no ECA, o quanto a transposição desses conceitos para a prática deixa a desejar. Basta examinar os resultados da questão que trata da medida socioeducativa para o adolescente autor de ato infracional, ou a que se refere ao trabalho infantil, ou, ainda, aquela sobre a lei que proíbe castigo físico. As respostas revelam uma visão assistencialista, atitude que “camufla” a situação ao se oferecer apenas ajuda material, caracterizada por sua efemeridade, sendo uma medida paliativa na ausência da política pública, o que escamoteia o sistema de garantia de direitos. Lembramos ainda, a questão que se refere aos direitos do próprio jovem (Gráfico 4): nas situações em que tenham desrespeitados seus direitos, quase 80% manifestaram dificuldades para resolver o problema (como e a quem recorrer). Esta questão também nos permite retomar os resultados da primeira pergunta do questionário, quando 16% dos estudantes responderam que “nenhum” professor tratou o tema dos direitos humanos.

Gráfico 12 – Trabalho infantil

Fonte: Elaboração própria

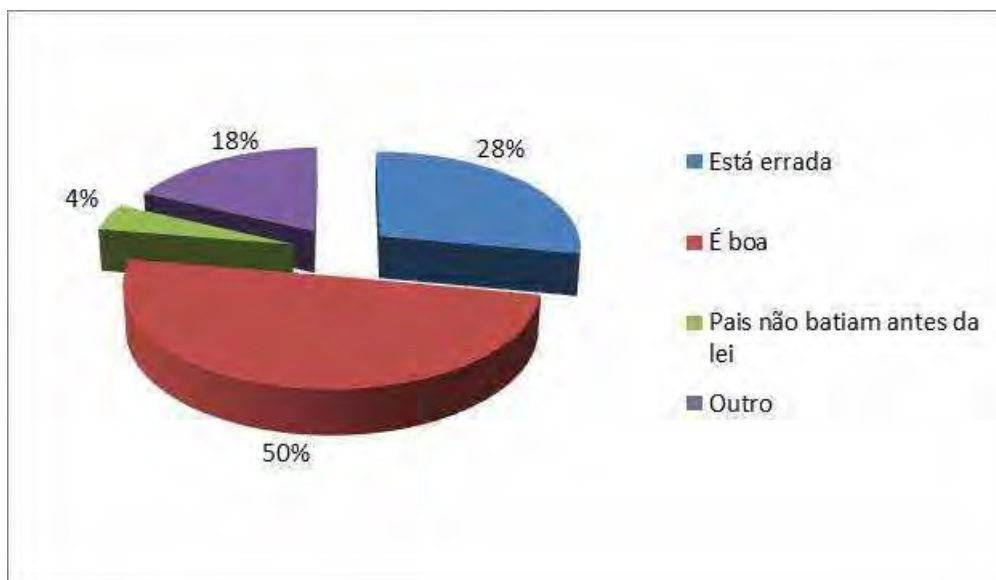
Perguntado sobre o que faz ao encontrar uma criança vendendo doces, o maior número de respostas – 42% - foi para a alternativa “comprar o doce para ajudá-la”, seguida por “passar e ir embora”, que foi respondida por 29%. “Parar e conversar com a criança” foi a opção feita por 16%, enquanto 11% manifestaram ter outra opinião. Estes últimos fizeram observações, como:

[...] não dou dinheiro, mas sim um prato de comida; apenas lamento; fico indignado, pois lugar de criança é na escola; fico chateado; não pararia, mas ficaria horas refletindo sobre essa cena; a culpa é dos pais dela; eu penso onde estão os pais dessa criança; várias vezes pensei em comprar o doce, mas penso que posso estar financiando as drogas que ela ou seus familiares possam estar usando; a mãe pode estar obrigando a criança a vender doces para dar para a mãe gastar em bebidas e drogas; o pivete vai aprender a se virar desde criança; exigir do governo mais cuidado com esse tipo de coisa; penso o que todos nós podemos fazer para ajudar essas crianças?; incentivá-la a ir para a escola; orientá-la a pedir ajuda em uma casa de apoio a famílias carentes; avisar o Conselho Tutelar.

Ainda que poucos participantes (apenas dois) tenham indicado que a melhor alternativa seja avisar o Conselho Tutelar, podemos indagar se isto ocorreria, de fato, tendo em vista que as pessoas andam tão apressadas e dificilmente estarão de posse dos dados necessários para chamar o Conselheiro Tutelar. Para fazer isso é preciso dispor do número, de aparelho de telefone (este é mais fácil) e de tempo para aguardar a chegada desse Conselheiro que poderá, inclusive, estar em bairros distantes no atendimento às famílias.

Alguns comentários revelam um lado positivo ao reconhecerem que a criança deveria estar na escola e que os governos devem ser cobrados para garantir as políticas públicas. Entretanto, o que sobressai no conjunto dessa questão demonstra uma visão de caráter assistencialista, a prática da caridade que mais exclui do que protege. Ao optarem por comprar o doce “para ajudá-la”, será colaboração pontual com a subsistência, mas vai manter a criança na situação de risco. Os comentários revelam, também, um viés do preconceito e julgamento dos pais, mais recorrente na figura da mãe, vinculando a obtenção do dinheiro à compra e ao consumo de bebidas e drogas. Fala-se, também, em procurar uma casa de apoio às famílias “carentes”, novamente acenando com a iniciativa da rede filantrópica; o acesso às políticas públicas (educação, assistência social, saúde, geração de renda) não é sequer cogitado. Mais grave ainda é a observação “o pivete vai aprender a se virar desde criança” que valoriza o trabalho infantil e confirma o que uma parcela da sociedade tem defendido, ainda que seja recitado o bordão “lugar de criança é na escola”. Novamente a ambiguidade, a contradição, o descompasso entre a teoria e a prática. É possível denotar, também, sentimento de negação – ao passar e ir embora – talvez sob um disfarce, a indiferença que apenas reflete a dificuldade de olhar para essa situação, de aceitar o que a sociedade, na sua dinâmica perversa, produz e que realmente não é agradável de ser contemplada na paisagem urbana.

Gráfico 13 – “Lei da palmada”



Fonte: Elaboração própria

Ao perguntar o que eles pensam sobre o Projeto de Lei 7.672/2010³⁰ que proíbe a imposição de castigo corporal ou tratamento cruel à criança e ao adolescente, conhecido como

³⁰ Cf. BRASIL, 2010b.

a lei que proíbe a palmada, 50 % a consideram uma lei adequada – boa – uma vez que bater não educa, apenas maltrata. Aparentemente um resultado positivo quando se pensa na proteção das crianças brasileiras. Mas ao observar os demais itens e, principalmente, os numerosos comentários, pode-se perceber o quanto esse primeiro resultado é frágil e vem camuflado. Para 28 % a lei está errada: bater faz com que a criança cresça melhor educada. Os outros 18 % que elaboraram alternativas apontam para dois aspectos: um primeiro que sugere que bater pode, mas não se deve espancar. Assim, aparecem comentários, como: “bater não é espancar ou descontar a sua raiva na criança”, “o espancamento é errado, mas bater para ensinar o que fez de errado é o ideal, nem sempre conversar funciona”, “bater pode, só não pode é espancar”.

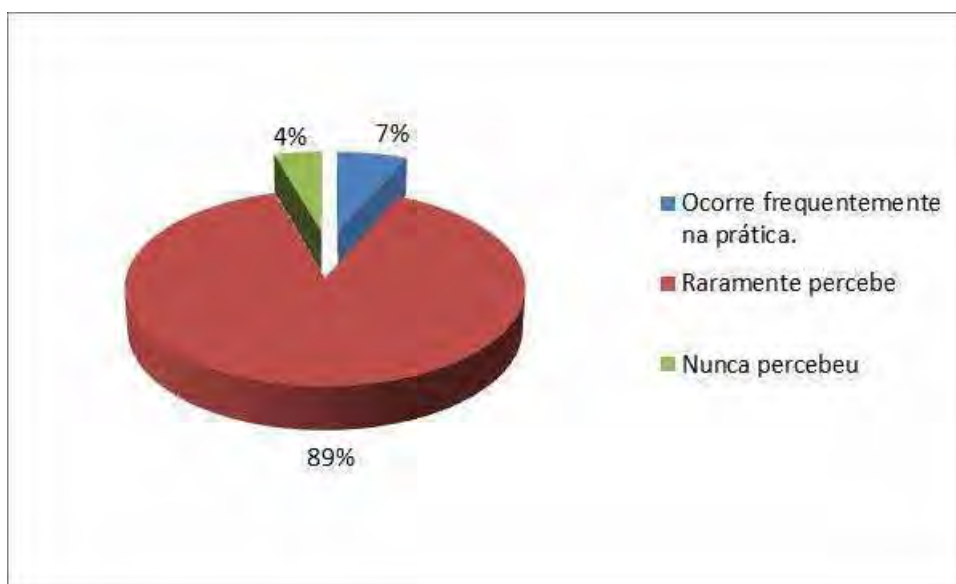
O segundo aspecto vai reforçar a ideia de que bater é um método para educar:

“ela deve apanhar para aprender a lição.”, “varia muito, hora (sic) um diálogo será melhor, hora (sic) uns tapas vão ajudar”, “algumas palmadas não fazem mal”, “bater de leve e dialogar também”, “umas palmadas às vezes é a solução”, “bater é forma sim para educar”, “uma palmada não vai traumatizar”, “bater com cautela, apenas uns tapinhas não deveria ser proibido”, “é necessário diferenciar maus tratos de uma palmada corretiva dos pais”.

Duas outras observações nos chamaram a atenção: “os pais sabem o melhor método para educar seus filhos” e “é um direito dos pais escolherem a melhor maneira de educar seus filhos”. Parece-nos forte a concepção de como a palmada ainda se apresenta como um método para educar as crianças, mais ainda, como a violência é aceita para regular as relações entre pais e filhos. Será que também poderá ser estendida para outros relacionamentos: marido/mulher, polícia/cidadão?

A sociedade reforça a punição, entende que para disciplinar, definir limites, ou até “educar”, é preciso bater ou “deixar de castigo”. Apenas 4 % dos jovens consideram que os pais já usavam outro método para educar os filhos antes mesmo da publicação da Lei. Sem questionamentos, sem críticas, fica expressa a ideologia do espancamento como forma de educação.

Os métodos educativos que utilizam violência e imposição de castigos perversos podem gerar comportamentos e sentimentos menores: revolta, indignação, humilhação, além de, naturalmente, ensinar a “lei do mais forte”, a agressividade, a falta de autocontrole, com consequências desastrosas para a família e para toda a sociedade. E, sobretudo, os exageros cometidos pelos pais, nesta situação, além de ilegais, podem ser tipificados como crimes, o que não aparece no horizonte das percepções aqui expressas.

Gráfico 14 – Sobre a paz

Fonte: Elaboração própria

Considerando que promover a paz e a compreensão entre as pessoas (entre os povos e as nações) é um dever de todos, foi perguntado como o aluno percebe a ação da sociedade nesse sentido: 89% deles responderam que raramente percebem isto acontecendo, enquanto 4% apontaram que nunca perceberam isto em nenhum lugar. Apenas 7% afirmaram que isto acontece com frequência na prática das pessoas. Esse resultado tão negativo tem sintonia com o quanto a sociedade vive insegura, bombardeada pelos noticiários permanentes sobre a violência cotidiana, sobre os conflitos, as guerras e toda espécie de violência.

Entretanto, é preciso pensar mecanismos que contribuam para modificar esse cenário tão predatório que vai refletir no âmbito da vida privada e da coletividade, considerando as dimensões da educação, da saúde (física, mental, emocional), da cultura, do desenvolvimento sustentável, dentre outras. Mas, sobretudo, é preciso cuidado para não polarizar e reduzir a ausência da paz com a concepção oposta que é a guerra.

Este resultado também nos obriga a rever nossas expectativas. Era esperar demais dos jovens que expressassem valores tão preciosos (como compreendemos e valoramos). Nessa conjuntura, suas percepções “falhas” (ou realistas?) são perfeitamente explicáveis. Considerando que no campo do direito estamos todo o tempo permeando a dimensão do respeito, propusemos uma questão aberta, solicitando que eles explicassem – com suas próprias palavras – qual a compreensão sobre o termo: respeito. As respostas apresentadas foram muitas e estão elencadas abaixo, organizadas em categorias que abarcam respeito no sentido de:

- ser educado, assegurar a boa convivência;

- valorizar o outro, tratá-lo com deferência;
- obediência, de ouvir o outro (escuta);
- definir limites;
- evitar agressões, ofensas e maus tratos;
- reciprocidade, empatia, aceitação e diversidade;
- direito.

Dentro desta classificação destaca-se que o mais enfatizado na compreensão dos participantes foi o referente ao ser educado, ter uma convivência saudável. As expressões mais frequentes foram:

[...] ser educado, boa educação, ter educação, tratar com educação, sinônimo de educação, é uma forma de educação, é um ato de educação, tratar bem as pessoas, conviver em sociedade, essência para um convívio em sociedade, quando as pessoas tratam bem as outras, é ser gentil, modo educado de tratar o próximo.

No sentido de valorizar o outro, tratá-lo com deferência aparecem definições, como: “é uma forma de admiração”; “é dar valor ao outro”; “é valorizar tanto o ser humano como o ambiente”; “é se importar com o outro”; “é a consideração que temos com os outros.”

Significando evitar conflitos, maus tratos, agressões ou ofensas foram citadas:

[...] não xingar, não poluir e não maltratar o próximo; não ofender os outros; não magoar ou machucar a outra pessoa; não criticar outras pessoas; não rebaixar a pessoa (ou “zuar”(sic) com ela); não expor o outro ao ridículo; não agredir moralmente ou até fisicamente outra pessoa; é o ato de não sair ofendendo e falando mal dos outros.

Respeito no sentido da obediência, de escuta:

[...] não desobedecer aos mais velhos ou aos seus pais; é uma coisa que todos precisamos para falarmos com pessoas mais velhas; é ouvir outra pessoa principalmente quando ela estiver ensinando ou explicando; é quando alguém está falando, você tem que ter respeito e ficar quieto; respeitar é obedecer; é quando não se tem medo, e quando há medo não há respeito;

Respeito relacionado a limites:

[...] é atitude que não ultrapassa o limite de outras pessoas; é ter consciência até onde vai seu limite até chegar onde o limite do outro começa; é saber o limite de cada um, em cada situação e não tentar ultrapassá-lo; é o limite de espaço, privacidade, educação que uma pessoa tem; quando quebrados os limites, estamos desrespeitando, mas claro que cada pessoa impõe os limites necessários.

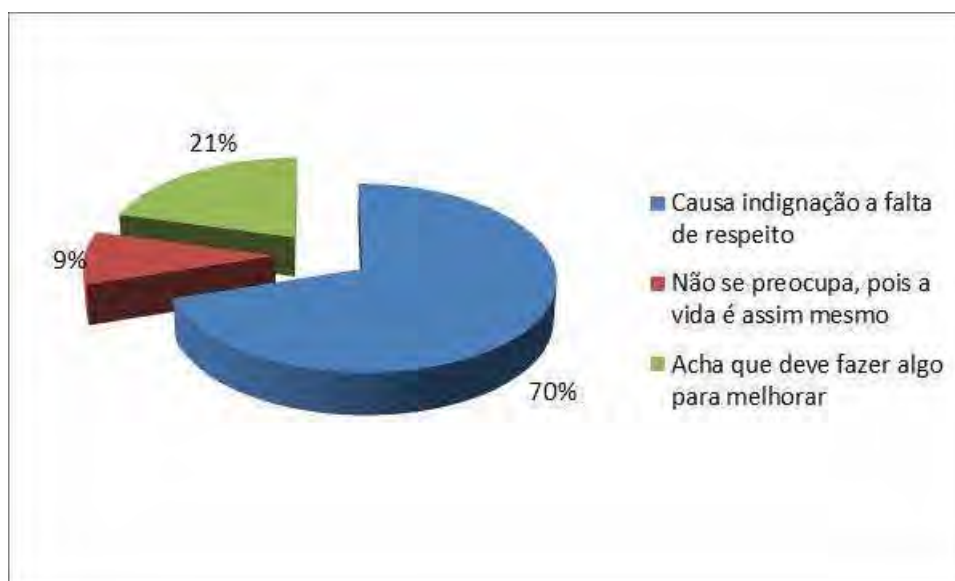
Respeito no sentido da reciprocidade, da empatia, da aceitação, da diversidade:

[...] é tratar as pessoas como você gostaria de ser tratado; se por no lugar da outra pessoa; é aceitar as pessoas como elas são; respeitar é amar o próximo como a si mesmo; seria tratar a pessoa de forma gentil para que essa pessoa possa nos tratar igualmente; é aceitar, tolerar as diferenças das pessoas; é aceitar a opinião do outro; é aceitar a maneira de outra pessoa agir; é aceitar as diferenças que existem entre as pessoas, sem julgá-las; respeitar as diferenças, sem preconceito; respeitar as diferenças independente de idade, classe social ou cor; ter educação com o próximo, não menosprezando as pessoas por causa da cor ou da situação financeira; é o ponto que prevalece independente de cor, raça, idade ou sexo; é saber lidar com pessoas diferentes, como pobre e rico, negro e branco.

Respeito correlacionado a direitos:

[...] é viver em sociedade onde cada pessoa seja tratada de forma digna, tendo seus direitos respeitados; é ter direito e igualdade a qualquer pessoa da sociedade; é dar o direito a liberdade e saber que essa liberdade tem limite; é levar em conta os direitos dos outros; é garantir seus direitos; é a aplicação dos direitos humanos; é ver que todos temos os mesmos direitos; não infringir os direitos das pessoas desde que elas não façam nada errado; é saber definir os direitos e limites do outro; é saber quando termina seus direitos e quando começam os seus deveres.

Embora praticamente todos tenham respondido a questão explicitando um conceito sobre o termo “respeito”, muitos revelam uma compreensão parcial e restrita. Entendemos, também, que sutilmente aparece uma visão linear ou até hierárquica. E em nenhum momento aparece a questão relativa ao autorrespeito.

Gráfico 15 – Direitos humanos nas Instituições

Fonte: Elaboração própria

Considerado o respeito ao ser humano como um direito fundamental e que nem sempre tem sido garantido, 70% dos estudantes responderam que ao identificar tal situação ficam indignados. Enquanto isso, 21 % dos participantes escolheram a alternativa que considerava que “[...] poderiam fazer alguma coisa para ajudar a construir um mundo no qual os direitos sejam mais respeitados;” os demais, (9 %) fizeram opção pelo: “nem se preocupa porque a vida é assim mesmo e ninguém respeita ninguém.”

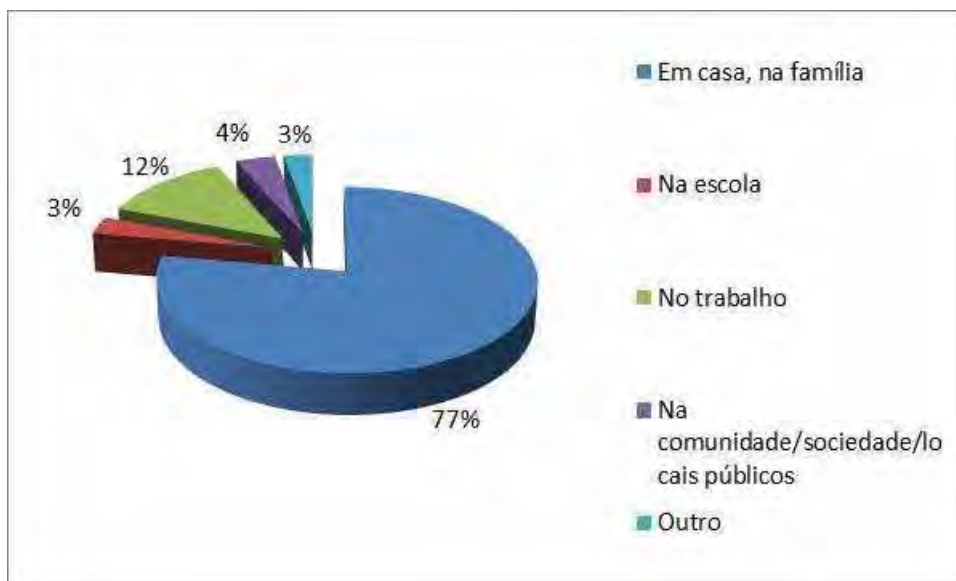
Um resultado bastante interessante o de ficar indignado com a falta de respeito e mais ainda ao assumir que pode ajudar a construir um mundo onde os direitos sejam mais respeitados. O envolvimento maior dessa população jovem com certeza poderá fazer muita diferença na garantia de direitos, no acesso à justiça e na construção de um mundo menos desigual. Certamente que apenas a indignação não modificará este cenário.

Entendemos que a educação para os direitos humanos tem um papel fundamental no sentido de propiciar conhecimentos sobre os documentos que dão sustentação na efetivação dos direitos. Ao obter conhecimentos básicos sobre o conjunto dos documentos, aos espaços de acesso à justiça e ao tratamento digno que cada um é sujeito de direito, os jovens poderão se tornar facilitadores desse processo de mudança na família e na sua comunidade, desenvolvendo, inclusive, o senso de responsabilidade e co-responsabilidade para, sobretudo, sair da esfera abstrata ou apenas do conhecimento teórico e passar à aplicação prática.

O percentual de 21% manifestando interesse em contribuir para que os direitos sejam mais respeitados reforça, também, a necessidade de que eles sejam mais divulgados na escola,

e, principalmente, que eles sejam mais valorizados, discutidos e experimentados nos diversos espaços e oportunidades.

Gráfico 16 – Respeito aos Direitos Humanos



Fonte: Elaboração própria

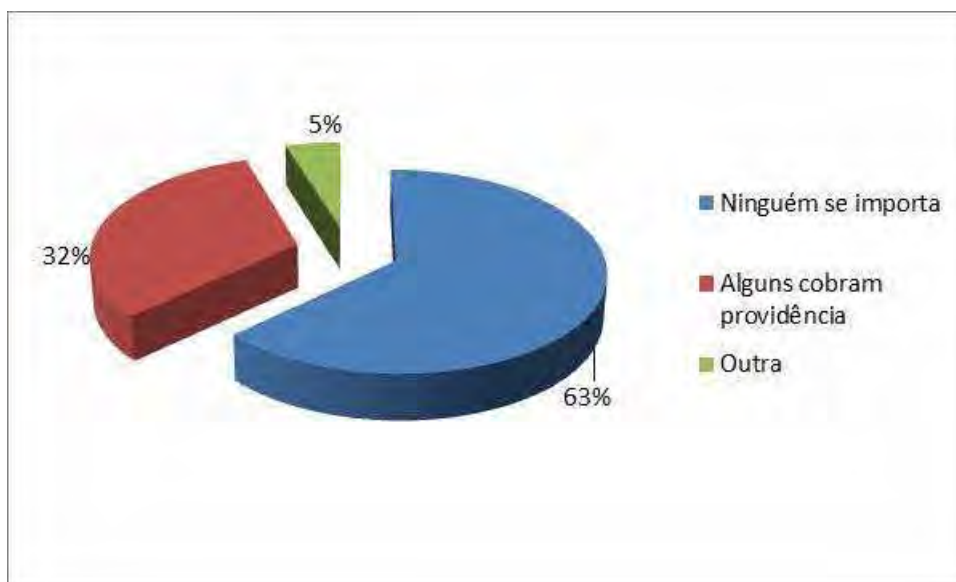
Diante da pergunta: Onde as pessoas são mais respeitadas atualmente? Um número significativo de respostas apontou que é em casa, no ambiente familiar: 77% dos participantes. O resultado mostra em segundo lugar o ambiente profissional: com 12,%. Surpreendentemente a escola, na opinião deles, ocupa apenas 3% das indicações. E o que causa mais estranhamento é que depois da família, a escola é o espaço no qual eles passam o maior tempo, sendo, portanto, um dos ambientes mais conhecido por todos; além disso, o contato desses jovens com o mundo do trabalho é menor. 4% consideraram que as pessoas são mais respeitadas na comunidade, nos locais públicos. Entretanto, nos comentários da questão aberta eles observaram que as pessoas ricas e bem conhecidas (notáveis) são mais respeitadas; ou quando estão “perto de autoridades – polícia, juiz”. Observamos que esses comentários também estão alinhados com os 9% da questão anterior que consideram que atualmente “ninguém respeita ninguém”.

É também necessária aqui uma ressalva sobre o quanto o ambiente familiar, no âmbito da privacidade, tem sido responsável por sérias violações de direitos, em especial contra crianças, idosos e mulheres, já mostradas em inúmeras pesquisas e dados das políticas de saúde, de Conselhos Tutelares e outras instituições³¹.

³¹ Ver a esse respeito nossas inquietações já manifestadas na questão geradora do Gráfico 9.

Esta questão também permite a associação com aquela que trata da tomada de decisão no interior da escola. Entendemos que a dimensão do respeito tem ligação intrínseca com a forma de educar e de exercer o poder dentro das instituições ou das organizações. Isto justifica as ambiguidades apontadas ao analisar os resultados da referida questão.

Gráfico 17 – Sobre o patrimônio público



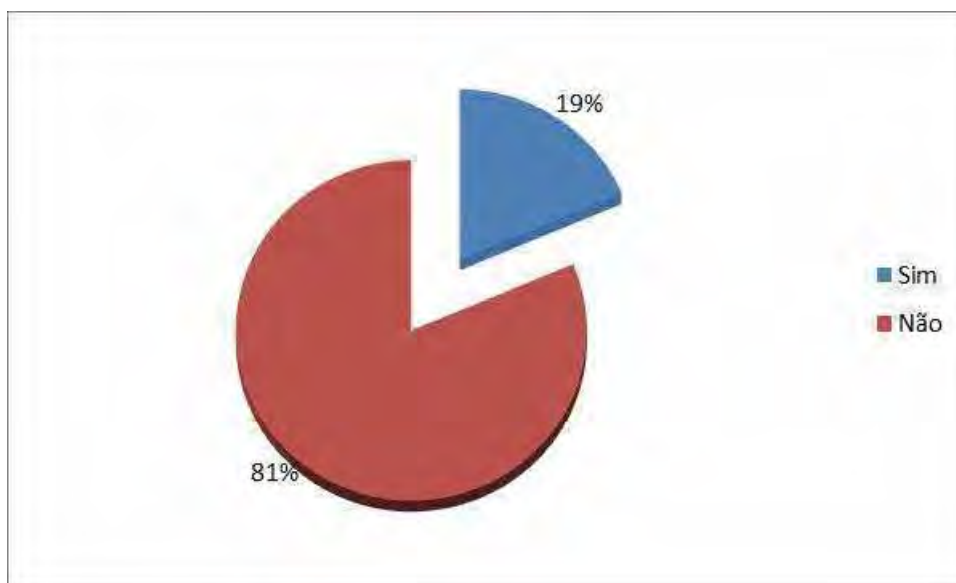
Fonte: Elaboração própria

Indagados, ainda, sobre a necessidade de ações para cuidar de espaços públicos como uma escola, uma praça esportiva no bairro ou uma biblioteca que esteja sendo alvo de denúncias (pela imprensa) de abandono. Os participantes responderam que percebem que a atitude mais comum é a de não se importar ou se preocupar em cuidar de um bem público. Enquanto 63% responderam que ninguém se importa, 32% opinaram que algumas pessoas se organizam e vão cobrar providências das autoridades. Os outros 5% optaram por “outra alternativa” e nas explicações fizeram comentários que só referendam o baixo envolvimento da comunidade e a falta de confiança nos serviços públicos. Para elucidar citaremos alguns: “Há indignação da população, mas há falta de atitude para resolver esses problemas”; “Eles (nos órgãos públicos) verificam, falam que vão arrumar mas fica por isso mesmo”; em geral as pessoas usam a expressão “isso não é comigo”.

Esta questão tem estreita correlação com outras já analisadas: a que trata da participação política quando as pessoas comparecem às urnas apenas para eleger seus representantes e a que trata das relações de poder dentro da escola. Pode ser incluída, também, a pergunta que trata do aprendizado sobre direitos humanos revelando que ele tem ocorrido com mais freqüência no ambiente familiar – em casa. Os resultados demonstram a fragilidade

na ação educativa para a participação e para o exercício da cidadania ativa. Por que não sair às ruas para cobrar políticas públicas, ou participar das audiências públicas, ou, ainda, se organizar em associações e ir às plenárias do orçamento participativo? Algumas respostas ou justificativas podem passar por questões, como: as pessoas estão dilaceradas pela luta diária, pelas distâncias e condições precárias do transporte público; pela falta de recursos financeiros, longas jornadas de trabalho ou até a falta de trabalho, por doenças na família e tantos outros obstáculos. Há uma permanente pressão do sistema para a produção, a competição e o consumo, levando as pessoas, cada vez mais, ao individualismo e ao enclausuramento. Isto se deve, também, à preocupação em buscar proteção e segurança. Como vimos na seção 2, autores como Arendt (2003) e Telles (1990), ao destacar a importância do espaço público sem que a vida privada seja desvalorizada, mostram como a diferença entre o público e o privado, na sociedade contemporânea, está dissolvida. Destacam, ainda, os comportamentos em que prevalecem suas manifestações interiores, coexistindo indivíduos desprovidos de responsabilidades perante o mundo.

Gráfico 18 – Percepção sobre tratamento digno (Dignidade)



Fonte: Elaboração própria

Perguntados como percebem o modo como as pessoas são tratadas no dia-a-dia, se com dignidade ou não, apenas 19 % responderam que sim, que percebem um tratamento digno às pessoas, enquanto 81% responderam que as pessoas não têm sido tratadas com dignidade, número, aliás, muito expressivo. Observa-se que esta foi uma das respostas com o maior percentual de todo o questionário. Como o que nos interessa é a percepção que os

jovens têm no seu cotidiano, esse resultado revela um forte sentimento de falta de garantia e de respeito aos direitos, na prática.

Um dos jovens assinala: “Hoje em dia não há mais respeito e dignidade entre as pessoas; o dinheiro é a fonte da vida.” Vê-se que há uma percepção dos jovens de que as pessoas são tratadas de forma mais respeitosa se ocuparem cargos relevantes e/ou se detiverem maior poder econômico.

Compreendendo a dignidade humana como dimensão de igualdade (para todos) e da essência de cada ser (humano), conforme explicitado na seção 1 deste trabalho, com base em Dallari (2008), Barroso (2010) e Sarlet (2008) verifica-se que há muito que ser conquistado. Como afirma Barroso (2010, p.20): será “[...] preciso algum grau de ambição civilizatória para reformar práticas e costumes de violência, opressão e tirania [...]” entendidas aqui como todas as formas de violência, desrespeito, descuido e omissão.

Este mesmo autor ressalva que “dignidade”, em sua origem histórica, já esteve associada a *status*, com certa conotação aristocrática ou de poder, conferindo superioridade aos ocupantes de alguns cargos. Essa percepção dos jovens revela resquícios daqueles tempos.

Em análise mais rigorosa, faz sentido a avaliação dos participantes, uma vez que, onde não houver respeito pela vida, pela integridade física e moral dos seres humanos, condições mínimas para uma vida saudável, igualdade, autonomia e liberdade; onde houver tratamento discriminatório e arbitrário; onde os direitos fundamentais não estiverem reconhecidos e assegurados e onde houver qualquer violação de direitos básicos, não haverá espaço para a dignidade. Respalhando esta visão, Sarlet (2008, p.131), ao tratar da inviolabilidade intrínseca à dignidade e que deve ser respeitada e protegida pelo poder, assim pondera:

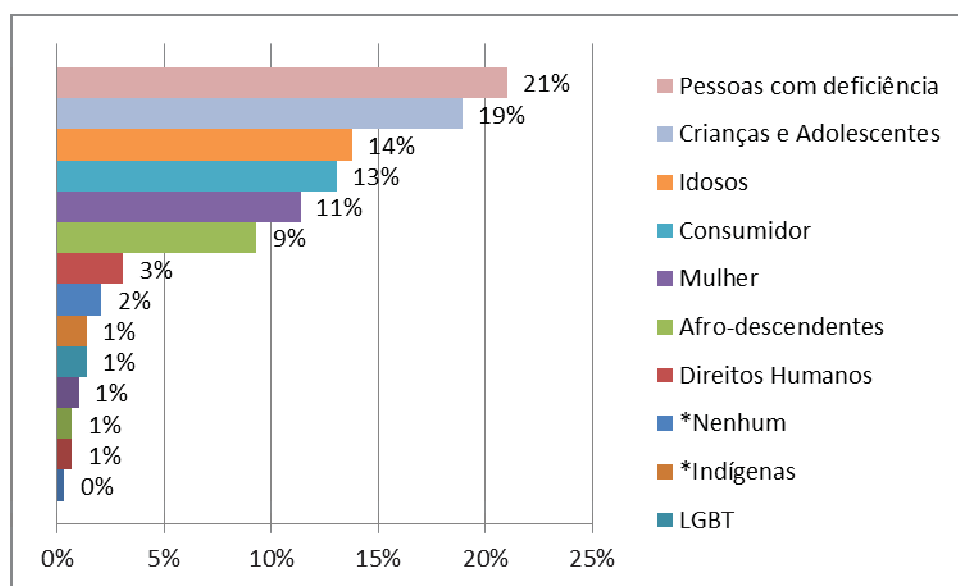
Mesmo assim, ninguém será capaz de negar entre nós – e lamentavelmente cada vez mais – a dignidade da pessoa humana (de alguns humanos mais do que de outros) é desconsiderada, desrespeitada, violada e desprotegida, seja pelo incremento assustador da violência contra a pessoa, seja pela carência social, econômica e cultural e grave comprometimento das condições existenciais mínimas para uma vida com dignidade e, neste passo, e uma existência com sabor de humanidade.

O autor ao verificar o papel (ou a tarefa) do Estado em relação à dignidade, alerta que o princípio da dignidade da pessoa humana “[...] impõe, além do dever de respeito e proteção, a obrigação de promover as condições [...]” que viabilizem uma vida digna para as pessoas. Da mesma forma, isto cabe à ordem comunitária, ou seja, às entidades privadas e, também, na esfera das relações pessoais. Neste sentido, decorrem direitos subjetivos à sua proteção, respeito e promoção pelo Estado e particulares e um dever geral de respeito por parte de todos

e de cada um individualmente, para com os demais e, além disso, é um dever das pessoas para consigo mesmas.

É importante lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já colocava, em seu artigo 22, os direitos econômicos, sociais e culturais como indispensáveis à dignidade da pessoa humana. E indicava ainda que a educação que gera desenvolvimento pleno para a dignidade deve considerar a lista completa de direitos, incluindo aí os civis e políticos, pois a efetivação dos direitos é o que assegura a existência digna a cada ser humano.

Gráfico 19 - Direitos mais respeitados



Fonte: Elaboração própria

Em uma sondagem com recorte em segmentos da população, e sugerindo os seguintes segmentos: Pessoas Idosas; Crianças e Adolescentes; Pessoas com deficiência; Mulheres; Consumidores; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT's) e Direitos Humanos, pedimos a eles que apontassem quais têm seus direitos mais respeitados. A questão ficou aberta e eles poderiam, inclusive, acrescentar algum segmento. O *ranking* dos direitos mais respeitados na atualidade ficou do seguinte modo: Pessoas com deficiência (21%); Crianças e Adolescentes (19%), Pessoas Idosas (14%), Consumidor (13%), Mulheres (11%), Afro-descendentes (9%), Direitos Humanos (3%). Três participantes escreveram “nenhum direito”. Foram acrescentados também os Indígenas.

Observações que complementam essa questão e que foram feitas por apenas um participante cada uma: “todos os direitos têm sido desrespeitados”; “o direito mais respeitado no país é o direito dos políticos e de donos de empresas”; “são os direitos das pessoas que ocupam altos cargos.” Seis participantes não responderam a essa questão e um deles se justificou com a seguinte observação: “Vivendo em um mundo altamente capitalista é difícil

veremos os direitos sendo respeitados. E muitos não dão valor a isso. O dinheiro e o egoísmo fala (sic) mais alto.” Estas são observações que revelam espírito crítico e potencial para novas aprendizagens e mudanças.

Com todo o arcabouço legal que dá sustentação aos direitos, mesmo fazendo sentido para todas as pessoas, tendo sintonia com os desejos de cada uma, adentrar o terreno da aplicabilidade das leis revela um imenso desafio. Nesse espaço aflora o distanciamento e o desrespeito ao direito na perspectiva da equidade social e quando se refere ao tratamento de grupos ou minorias esse desrespeito se acentua ainda mais, por exemplo: no direito de tratamento igual entre negros e brancos, entre pobres e ricos, mulheres e homens ou, ainda, nas categorias como as pessoas idosas ou com deficiências. Para estas últimas, embora existam desde sempre, havia, até pouco tempo, total invisibilidade dessas pessoas, pois geralmente permaneciam enclausuradas, sendo muitas vezes vítimas de tratamento desumano.

Em relação aos afro-descendentes, há diversas pesquisas evidenciando o quanto a discriminação atinge essa população, chegando até ao nível da intolerância. Essa desigualdade torna-se mais perversa quando há a concentração de variáveis, como, por exemplo: mulher, idosa e negra ou jovem, negro e pobre.

Embora as políticas de ações afirmativas venham ganhando espaços, como as reservas de vagas nas empresas para as pessoas com deficiência, ou o sistema de cotas nas universidades públicas para alunos negros, no cotidiano são incomensuráveis as dificuldades para o acesso e mais ainda para a permanência. Além das contradições e debates acalorados entre os defensores e opositores dessas ações, deve-se levar em conta as discriminações e preconceitos de toda ordem que ainda são graves.

É interessante e significativo o fato de os estudantes terem inserido nesse *ranking* a questão dos indígenas. Esse tema nem sempre aparece associado aos direitos humanos, ainda que esteja reconhecido na legislação brasileira. Essa discussão vem ocorrendo há muito tempo, permitindo a elaboração do Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), aprovado pela lei 6001/73. A própria Constituição Federal de 1988 - no Capítulo VIII - reconhece os direitos coletivos da população indígena, a proteção das terras, da identidade cultural e dos modos próprios de vida, costumes, crenças e tradições, bem como a preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações.

No que tange ao direito de crianças e adolescentes, ainda são graves as violações de direitos no país. O próprio Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes proposto pelo Governo Federal – e que foi o tema norteador da última conferência de direitos da infância e juventude (2011) – propõe diretrizes que passam pela: universalização do acesso às políticas públicas de qualidade que garantam direitos às crianças, aos adolescentes e suas

famílias; promoção da cultura do respeito e da garantia de direitos no âmbito da família, da sociedade e do Estado (consideradas as condições de pessoas com deficiência, as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política); universalização, em igualdade de condições, de acesso aos sistemas de justiça e segurança pública a crianças e adolescentes; fortalecimento de estratégias e mecanismos que facilitem a participação organizada e a expressão livre de crianças e adolescentes, considerando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; efetivação da prioridade absoluta no ciclo e na execução orçamentária das três esferas de governo, garantindo que não haja cortes orçamentários; fomento e aprimoramento de estratégias de gestão da Política Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente fundamentados nos princípios de indivisibilidade dos direitos, descentralização, intersetorialidade, participação, continuidade e co-responsabilidade dos três níveis de governo e o fortalecimento dos espaços de participação e controle social, priorizando os conselhos de direitos e assegurando seu caráter paritário, deliberativo, controlador e de natureza vinculante de suas decisões.

Todas essas diretrizes revelam que há muito a ser feito para assegurar direitos infanto-juvenis, nos três níveis de governo: municipal, estadual e federal, ainda que o país tenha caminhado bastante nesse sentido. Para exemplificar, pode-se destacar nesse campo: a implantação dos Conselhos Tutelares; as medidas para implementação do plano de convivência familiar e comunitária (os municípios ainda não incorporaram); as próprias medidas para atendimento e ressocialização dos adolescentes autores de ato infracional (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)); as políticas de inclusão das crianças com deficiência. a oferta de vagas em creches, etc.

Por outro lado, continua a demanda de mães trabalhadoras que ainda não conseguiram colocar seus filhos na creche; a falta de transporte escolar adequado; as situações de institucionalização de crianças e adolescentes (abrigamento - ausência de alternativas como casas-lares, famílias acolhedoras, repúblicas para adolescentes-) e principalmente a integração das políticas, a intersetorialidade, a destinação de orçamentos que contemplem prioridades, a sistematização de indicadores e monitoramento eficaz, incluindo a fiscalização, a participação e o controle social, a atuação mais qualificada dos conselhos, entre muitas.

Finalizando a parte das questões, apresentamos os comentários feitos pelos participantes, no espaço aberto e livre. Observamos que alguns já foram utilizados anteriormente na análise de questões correlatas. Os textos estão transcritos fielmente (sem qualquer correção):

Passar o resultado dessa pesquisa nas escolas

É importante fazer esses tipos de pesquisas para saber como está a situação dos seres humanos hoje. Parabéns.

Atualmente, as pessoas, na sua maioria, não querem saber o que acontece ao seu redor. Não buscam os seus direitos. Há muitos preconceitos nas ruas, o julgamento através da sua cor, raça, religião, etc.

Devemos ser mais educados e compreensíveis, apesar de não sermos. Pois o mundo está cada vez mais diferente e temos que aprender a conviver e a respeitar as diferenças.

Apenas dizer que alguns temas daqui, (da pesquisa) raramente são lembrados por várias instituições e repartições públicas, fica apenas no papel.

Acho muito interessante a iniciativa da UNESP, para saber como a sociedade anda.

Ótima pesquisa, parabéns aos responsáveis.

Gostaria de receber dados dessa pesquisa, e saber se essa ideia pode ou não entrar em prática, já que as escolas estaduais hoje têm alunos no mínimo desrespeitadores, em relação ao docente.

Essa pesquisa concerteza (sic) será bem útil, porque esse é o maior problema do mundo atual, o desrespeito aos direitos humanos.

Hoje em dia não há mais respeito e dignidade entre as pessoas, o dinheiro é a fonte da vida.

Espero que essa pesquisa gere mudanças.

Façam essa pesquisa valer.

Que essa pesquisa seja levada à televisão.

Boa sorte durante a sua pesquisa, fiquei grato em poder ajudá-la. Meu email é ra-. Mande notícia e resultado da pesquisa e boa sorte!

Vivendo em um mundo altamente capitalista é difícil vermos os direitos sendo respeitados. E muitos não dão valor a isso. O dinheiro e o egoísmo fala (sic) mais alto.

Eu acho que no mundo está respeitando muito as classes médias altas e estão esquecendo das (sic) classes sociais menores.

Acho importante que sejam feitos esses tipos de trabalhos com nós adolescentes (a pesquisa), pois serve para nos fazer cair a ficha, viver realmente esse nosso mundo, perceber a realidade.

A pesquisa nos revelou um aspecto que é extremamente positivo. Assim como ocorreu com o primeiro grupo de estudantes que respondeu o questionário – o piloto para validação do instrumental –, este segundo grupo também manifestou satisfação considerável ao se sentir ouvido, pois os estudantes se sentiram valorizados e reconhecidos como pessoas que podem contribuir para melhorar o mundo. Isto revela uma força potencial que a escola talvez não esteja sabendo lidar e aproveitar da melhor maneira. Este é um indicador potencial para promover mudanças tanto no interior da escola como fora dos muros escolares, ou seja, na comunidade e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar-se sobre a legislação que preconiza os direitos humanos no Brasil é certamente uma viagem extraordinária, pois ela é vasta, rica e bonita. Nosso trabalho fez um recorte a partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e usou muitos outros textos legais, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente – reconhecido internacionalmente como modelo, como uma legislação exemplar –, o Estatuto de direitos da pessoa idosa, e todo um rol de leis que asseguram direitos às mulheres, às pessoas com deficiências, aos indígenas, às famílias em situações de vulnerabilidade e aos trabalhadores. Este trabalho abordou, ainda, a legislação que rege as políticas de educação e os Programas Nacionais de Direitos Humanos (já na terceira versão).

Diante de todo o arcabouço legal, nossa pesquisa de campo buscou captar a percepção dos jovens nascidos após 1988 – os filhos da Constituição Cidadã - sobre os resultados desses direitos e suas práticas. Os dados da pesquisa revelam que uma parcela significativa dos jovens tem uma concepção teórica dos direitos humanos e apresentam melhores respostas quando as questões são mais conceituais. Entretanto, ao aprofundar a investigação de como esses direitos se traduzem nas práticas cotidianas, percebe-se que há ainda muita confusão e falta de atitude e comportamento que traduza ou de fato efetive os direitos preconizados.

Enquanto um percentual significativo – 88,6% - reconhece o que são os direitos humanos, sendo que quase 70% responderam corretamente sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, percebe-se que ocorre uma queda substancial diante da aplicabilidade destes direitos, quando os jovens se encontram em situações em que precisam utilizar tal conhecimento para impedir violações de direitos sejam às crianças, a outros adolescentes ou em benefício próprio.

No que tange ao aprendizado sobre os direitos humanos, destaca-se, a partir das respostas dos alunos, e de forma surpreendente, que este se dá no ambiente familiar (77%), enquanto o papel da escola fica completamente sobrepujado, pois, além de percentual insignificante (3%), ela aparece no mesmo patamar que a mídia. Considerando ainda, que a mídia, de forma geral, não assegura a qualidade da informação, especialmente quando se trata da garantia de direitos humanos, porque em relação às notícias, uma das principais fontes da imprensa é a polícia, e esta tem posição unilateral, estando muitas vezes ideologicamente comprometida.

Destacada a favorável posição da família no que se refere a educar para os direitos, nos parece bastante promissor a elaboração de projetos que também contribuam para a melhor

formação (em direitos humanos) desses adultos, sejam pais, mães, avós ou responsáveis legalmente.

Nas situações colocadas pela pesquisa, em que esses jovens deveriam espelhar o que preconiza a legislação vigente, percebeu-se que, embora manifestem boas intenções, as atitudes ainda são da ordem da filantropia, de uma solidariedade com o viés da caridade, sem a visão do outro como sujeito, titular de direitos que merece ser atendido pelas políticas públicas.

Ao tratar sobre a escola é preciso considerar a responsabilidade dos educadores na abdicação do seu papel como agente multiplicador do conhecimento sobre os direitos – visto que são estes conteúdos interdisciplinares e transversais – e, sobretudo, que além da abordagem teórica é preciso estar atento às práticas cotidianas no interior do espaço escolar.

Pode-se destacar, também, o importante papel da Universidade na formação dos professores e dos investimentos necessários na pesquisa e na extensão, conforme assinalam os textos legais. Ressalta-se, nesse aspecto, o que está contemplado nas metas e ações programáticas do Programa Nacional de Direitos Humanos (atendo-se ao II e III):

[...] apoio aos programas de ensino e pesquisa que tenham como tema central a educação em Direitos humanos; apoiar programas de formação, educação e treinamento em DH's; ampliar o número de cursos superiores em DH's; incentivar a criação de programa nacional de formação em educação em DH's; fomentar e apoiar no CNPq e na CAPES a criação da área de "Direitos Humanos" como campo de conhecimento transdisciplinar e recomendar às agências de fomento que abram linhas de financiamentos para atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]

As propostas são muitas, basta implementá-las.

No que compete específica e estritamente à escola, entendemos que há uma omissão grave, pois essa escola, como vem funcionando, não educa para a cidadania e para os direitos humanos. No interior da escola também se revela a opressão, a dominação, a negligência, a injustiça, a aceitação passiva, a submissão, o conformismo ou o inconformismo. Prevaecem decisões ambíguas ou autoritárias, omissões e situações mal resolvidas, em detrimento de ações consistentes, de negociação e diálogo diante dos impasses ou conflitos que poderiam ser transformadas em oportunidades de aprendizagem para educadores, gestores e alunos, desenvolvendo habilidades fundamentais para o exercício democrático e a cidadania.

As experiências humanas efetivas são instrumentos preciosos para o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos e a escola dispõe todos os dias, de situações que, se bem exploradas, podem ser as melhores oportunidades para "tornar concretos e práticos" conceitos muitas vezes abstratos, como: diálogo, compreensão, participação, transparência, empatia,

ética, justiça, solidariedade, compaixão, humanização, entre outros. Os educadores poderiam aproveitar para vivenciar com os educandos o desenvolvimento da capacidade crítica, de análise e de leitura de contextos como nos ensinou Paulo Freire (1979).

A questão crucial revelada na pesquisa trata da percepção dos jovens em relação à dignidade humana, havendo uma manifestação maciça – 81% dos participantes – indicando que as pessoas não são tratadas com dignidade. De acordo com Betty A. Reardon (2007), ao tratar da educação para a paz, defende que os direitos humanos propiciam caminho mais apropriado para a orientação nas várias abordagens, sendo as condições sociais, políticas e econômicas mais propensas a fornecer o ambiente e o processo para a coesão social, salientando que o núcleo conceitual da educação para os direitos humanos é a dignidade humana.

Justificando e reforçando esse entendimento, retomamos aqui a primeira frase do Preâmbulo da Declaração Universal: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (ONU, 1948). Nossa compreensão é a de que neste item – tratar as pessoas com dignidade – a lição de casa não está sendo feita. Compete à escola, à família e à sociedade de forma geral, através da educação e do conhecimento, compreender o significado e a amplitude do termo “dignidade” e empreender ações concretas para que tratamento digno se efetive no cotidiano de todos os seres humanos.

Na esfera mais abrangente, a que trata da macro-política, observamos que, enquanto o país conta, por um lado, com o avanço da mobilização e da organização da sociedade civil, com o fortalecimento das diversas instâncias de proteção e controle social, com os comitês e conselhos de políticas sociais (paritários, com representantes da sociedade civil organizada e dos poderes constituídos, nos três níveis: união, estados e municípios) e, conseqüentemente, com a ampliação dos espaços de participação, ainda permanecem resquícios da ação autoritária do Estado e seus representantes, no sentido de inibir a livre manifestação da sociedade buscando a garantia de direitos.

Há, também, pouco ou nenhum esforço – ou vontade política – para fomentar ações articuladas entre as diferentes políticas sociais, no sentido amplo, de modo a garantir os direitos para a população que mais precisa. Destaca-se, aqui, a ação intersetorial que envolva ações coordenadas entre as programas de educação, saúde, cultura, esporte, lazer, transporte, habitação/moradia, saneamento, segurança, desenvolvimento econômico (trabalho, geração de renda), desenvolvimento urbano, social e ambiental, entre outras.

No que se refere às políticas de desenvolvimento social, direcionadas às famílias de maior vulnerabilidade, observa-se que há muito por fazer, no sentido de respeitar as pessoas e

passar a vê-las como sujeitos e, nesse sentido, estimular sua participação no processo, para que elas não sejam apenas receptáculos das ações pensadas pelos técnicos e, sobretudo, que elas tenham melhores condições de acesso à justiça.

A organização e a ampla participação ativa daqueles que são alvos dessas políticas poderão efetivamente abrir espaços institucionais de garantia destes direitos. Os jovens devem ser mais ouvidos, estimulados, valorizados e/ou reconhecidos e devem ser evitadas as práticas antigas e recorrentes de caráter assistencialista, paternalista e autoritária.

Ao celebrar, no ano de 2012, os vinte quatro anos da Constituição Cidadã e os vinte e dois anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, verifica-se que há muito a comemorar, mas, como brasileiros, poderíamos nos sentir, sem dúvida, muito mais honrados se o *ranking* do Brasil na economia (sétima ou oitava do mundo e a segunda das Américas) também fosse o mesmo no desenvolvimento social, ou melhor ainda, se esta posição correspondesse ao respeito aos direitos humanos e à cidadania.

Um país com a dimensão e complexidade do Brasil, com uma população estimada em mais de cento e noventa e um milhões (IBGE, 2009) e com mais de sessenta e três milhões de crianças e adolescentes, impõe-se, aos poderes constituídos, nos níveis municipal, estadual e federal, o desafio de fazer avançar a construção de políticas públicas que assegurem oportunidades de vida digna e plena proteção, principalmente a essa parcela de “brasileirinhos e brasileirinhas”.

Nossa convicção, neste momento, é de estarmos apenas no início de um processo de transformação. Há muito o quê fazer e a aprender, e esta aprendizagem ocorre todos os dias, com todas as pessoas e situações do planeta e a educação em direitos humanos ainda tem muito mais perguntas que respostas, e estas poderão ser encontradas na medida em que cada um se questionar, refletir, compartilhar com o outro, dialogar, construir pontes... para que todos tenham um lugar democrático, justo e sustentável para bem viver.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-32.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BALESTRERI, R. B. Segurança pública e direitos humanos. **Revista Direitos humanos**, Brasília, n.1, p.17-25, dez. 2008.

BANGO, J. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p.33-55.

BARROSO, L. R. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação. Versão provisória para debate público. 2010. Disponível em: <<http://www.luisrobertobarroso.com.br>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zigmunt Bauman. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania, direitos humanos e democracia. In: MASCARO, A. L. (Org.). **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior da Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie, 2002. p.123-137.

_____. Democracia e iguais, mas diferentes. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). **Mulher e política**: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 67 a 79.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. 9. reim. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Lei n.12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da igualdade racial. 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. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de lei 7.672/2010**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante. Apresentação 16 julho 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483933>>. Acesso em: 02.jan.2011.

_____. Decreto n.7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 22 dezembro 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2006a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Presidência da república. Secretaria especial dos direitos humanos. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome conselho **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília: Conanda, 2006b. Disponível em: <http://www.tjpe.jus.br/coordvinf/arquivos/plano_nacional.pdf>. Acesso em: 03 jun.2011.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo**. Brasília: Conanda, 2006c. Disponível em: <<http://www.tjpe.jus.br/coordvinf/arquivos/sinase%20cartilha.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

_____. Lei n.11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. 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. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2006d. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 03 jun.2011.

_____. Lei n.10.826, de 22 de dezembro de 2003. Estatuto do desarmamento. Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.826.htm>. Acesso em: 21 fev. 2008.

_____. Presidência da República. Lei n.10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 03 out. 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Decreto n.4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto n.1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 2002. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Lei n.9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. **Diário oficial da União**,

Brasília, DF, 23 jul. 1997a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dezembro 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 1996b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=121488&norma=143447>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 16 julho 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 05 outubro 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 jan. 2008.

_____. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do índio. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 21 dezembro 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Constituição (1967). Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 24 janeiro 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 25 jan. 2008.

_____. Lei n. 4.504, de 30 de Novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1964-11-30;4504>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

_____. Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de Maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 09 agosto 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 jun.2011.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 16 julho 1934. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/137602/1/1934.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

CALAMANDREI, P. **Eles, os juízes, vistos por nós, os advogados**. 4.ed. Tradução de Ary dos Santos. Lisboa: Livraria Clássica, 1971. p.178-179.

CÂNDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos ...** São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/tex_tos/textos_dh/literatura.html>. Acesso em: 01 dez. 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, junho de 1993. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993/view>>. Acesso em: 21.fev.2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Banco de teses**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> >. Acesso em: 21.fev.2008.

CAPPELLETTI, M. Formações sociais e interesses coletivos diante da justiça civil. **Revista de Processo**, São Paulo, n.5, p.128-159, 1977.

CARMO, L. A. do. Monitoramento em direitos humanos no Brasil: informe alternativo 2005. **Direitos humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas**, Rio de Janeiro, Ano 2, n. 2, p.399-414, 2007. Coletânea CERIS.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, Ano 2, n.2, p.37-63, 2005.

COMIM, F. IDH: subiu ou desceu? **O Globo**, 03 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=79960>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

COMPARATO, F. K. Direitos humanos e estado. In: FESTER, A. C. (Org.). **Direitos humanos e ...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 93-105.

DALLARI, D. de A. Direitos Humanos: 60 anos de conquista. **Revista Direitos Humanos: Edição Comemorativa 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Brasília, n.1, p.08-11, dez. 2008.

_____. **Elementos de teoria geral do Estado**. 16. ed. São Paulo: Saraiva. 1991.

DECLARAÇÃO e programa de ação de Viena. Adotada pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 25 de Junho de 1993. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>>. Acesso em: 21 mar 2010.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, março 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 03. jun.2011.

DIAS, C. Educação em direitos humanos como estratégia para o desenvolvimento. In: ANDREOPOULOS, G.G.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.103-118.

FERREIRA FILHO, M. G. **Direitos humanos fundamentais**. 4.ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Comentários a Constituição Brasileira de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1990.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Araraquara. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=350320>>. Acesso em: 21 mar 2010a.

_____. CENSO-2000. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/acessibilidade/dados_censoibge_2000/index.php?p=9766>. Acesso em: 20 mar. 2010b.

_____. Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em: 21 fev.2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS [INEP]. Censo Educacional 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 21 fev.2010.

KOENIG, S. Introdução. In: ANDREOPOULOS, G.G.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.15-21.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo. Companhia das Letras, 1988.

LEITE, E. M. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C.(Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p.153-172.

LINN, S. **Crianças do consumo: a infância roubada**. Tradução de Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LLOMPART, B. J.; RUIZ-GALVEZ, E. F.; PEYRÓ, A. P. G. **Derechos humanos**. València: Universitat de València, 2007.

MARIANO, B. D.; BICUDO, H. P. Justiça, segurança e direitos humanos. In: MOSER, C.; RECH, D. (Org.). **Direitos humanos no Brasil: diagnóstico e perspectivas: olhar dos parceiros de misereor**. 2. ed. revisada. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003. p. 219-254.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, J. **Manual de direito constitucional**. 2.ed. Coimbra: Coimbra Ed. 1993. v.4.

MONDAINI, M. **Direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, A. de. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º ao 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. (Coleção temas jurídicos, 3).

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa. Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Freidrich Ebert, 2003. p.121-142.

NOVAES, R.; CARA, D. Jovens como sujeitos de direitos: novas interrogações. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H. (Org.). **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. p.114-132.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Resolução 50/81, de 14 de dezembro de 1995. Programa de acción mundial para los jóvenes até o ano 2000 e anos subseqüentes. 1995. Disponível em: <<http://www.un.cl>>. Acesso em: 21.fev. 2008.

_____. **Convenção sobre os direitos da criança**. Adotada pela Resolução L.44 da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/crianca.htm>>. Acesso em: 21 fev.2008.

_____. Resolução 40/14, de 18 de novembro de 1985. Año Internacional de la Juventud: participación, desarrollo, paz. 1985. Disponível em: <<http://www.un.cl>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

_____. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. 1966. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>>. Acesso em: 02 jan.2011.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 21 fev.2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Universal do Genoma Humano e dos Direitos Humanos**. 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122990por.pdf>>. Acesso em: 21 fev.2008.

PCI media impact. Disponível em: <<http://www.population.org>>. Acesso em: 03.jun.2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2008.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PROGRAMA mínimo de ação do comitê brasileiro pela anistia, 1978. Disponível em: <<http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/documentos/101.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2011.

REARDON, B.A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREOPOULOS, G.G.; CLAUDE, R. P. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. (Org.). Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.61-80.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 6.ed.rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008 .

SESTI, A. P. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.331-351.

SILVA, J. A. da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 3. ed. 2. tir. São Paulo: Malheiros Ed. 1999.

SOARES, L. E. **Legalidade libertária**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2006.

TELLES, V. S. Espaço público e espaço privado na constituição social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.2, n.1, p.23-48, 1990.

TELLES JUNIOR, G. **Carta aos brasileiros**. 08 de agosto de 1977. Disponível em: <http://www.goffredotellesjr.adv.br/site/pagina.php?id_pg=30>. Acesso em: 02.jan.2011.

TOURAINÉ, A. KHOSROKHAVAR, F. **A busca de si**: diálogo sobre o sujeito. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

UNITED NATIONS [UN]. Universal Declaration of Human Rights. Available: <<http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/introduction.aspx>>. Access: 21 fev. 2012.

WEIS, C. **Os direitos humanos contemporâneos**. São Paulo: Malheiros Ed., 1999.

WHITAKER, D. C. O idoso na contemporaneidade: a necessidade de se educar a sociedade para as exigências desse “novo” ator social, titular de direitos. **Cadernos CEDES**: Educação e direitos humanos: contribuições para o debate, Campinas, n. 81, p.179-188, 2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BOBBIO, N. **Elogio da serenidade** e outros escritos morais; Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1999.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

DIREITOS HUMANOS NA INTERNET [DHNET]. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 02 jan. 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF]. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em 21 fev. 2008.

GOMES, L. F.; PIOVESAN, F. (Coord.). **O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro**. São Paulo. Ed. Revista dos Tribunais, 2000.

MILLENNIUM PROJECT. Disponível em: <<http://pnud.org.br/milenio/ft>>. Acesso em: 02.jan.2011.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. 2.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Sítio na internet da Organização das Nações Unidas. 2012. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. Sítio na internet da Organização das Nações Unidas. 2010. Disponível em: <<http://www.ohchr.org>>. Acesso em: 21 fev. 2010.

_____. Sítio na internet da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

_____. Declaração do Milênio das Nações Unidas. Documento A/RES/55/2, de setembro de 2000. Disponível em: <<http://www.un.cl>>. Acesso: 21.fev. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

SOARES, L. E.; ATHAYDE, C.; MV Bill. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ÚLTIMA INSTÂNCIA. Disponível em: <<http://ultimainstancia.uol.com.br/>>. Acesso em: 02.jan.2011.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Questionário

Este questionário tem a finalidade de conhecer a opinião de alunos de Ensino Médio, Técnico, ou início da Graduação que, voluntariamente, possam respondê-lo. Contém perguntas ligadas ao campo do direito das pessoas no dia-a-dia e será utilizado para relatório de pesquisa em educação, na UNESP. Sua sinceridade nas respostas é de extrema importância. Agradecemos muito e garantimos que você não será identificado.

Por gentileza, utilizar caneta para o preenchimento.

Durante o curso no ensino médio, alguns professores falam (ou falavam) nas aulas sobre os direitos humanos. Lembro-me desse assunto tratado pelos professores de:

- Português
- História
- Biologia
- Outra disciplina. Qual? _____
- Nenhum professor tratou sobre isso.

Quando você vê alguém falando sobre direitos humanos, o que você percebe é:

- que são direitos para proteger “bandidos”
- todos têm direito à vida digna, à liberdade, à moradia, à segurança, ao trabalho etc.
- nunca ouvi alguém falar sobre Direitos Humanos.
- Opção. Qual? _____

O que é **respeito** para você? Explique com suas palavras.

OBSERVAÇÃO: desta questão em diante você deve escolher e assinalar apenas uma das alternativas. Escolha a que melhor representa o que você pensa ou faz.

Cuidados com o planeta, com o meio ambiente, coleta seletiva ... são assuntos da atualidade. No seu dia-a-dia o que você prioriza:

- cuidados no consumo de água e de energia elétrica
- separar lixo reciclável, orgânico e utiliza o que é reaproveitável.
- pensar sobre o que vai comprar, se precisa comprar, a qualidade do produto ...
- nunca me preocupei com isso.
- alternativa:.....

Aluno comete ato grave de indisciplina, desrespeitando professores. Para dar-lhes uma lição, a direção da escola chama a polícia. A melhor alternativa é:

- A direção está correta, assim os alunos aprendem a respeitar as pessoas.
- É um exagero porque o aluno não é bandido; a escola existe para educar.
- tem outra opinião?

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

- Não li, mas sei que impede que adolescentes sejam castigados pelos seus crimes.

- () Nunca ouvi falar nisso.
- () É uma lei que protege direitos de crianças e adolescentes.

Você está dentro de um estacionamento lotado! Chega uma pessoa idosa e você observa que ela não pode colocar o carro na vaga de idoso porque uma pessoa mais jovem já havia estacionado. Você olha e

- () vai ajudar a pessoa idosa, procurando outra vaga para ela colocar o carro.
- () pensa: ela está aposentada, pode ficar esperando.
- () acha que é um desrespeito a um direito adquirido e alguém deveria fiscalizar isto.

Quando seus colegas percebem que os direitos deles não estão sendo respeitados, eles:

- () Frequentemente usam o “deixa quieto”.
- () Sempre sabem como recorrer, buscar ou exigir que os direitos sejam assegurados.
- () Com certa frequência não sabem o que fazer.

Policiais descem da viatura e começam a revistar alguns jovens que estão conversando sentados no banco da praça. Você vê e pensa:

- () A polícia está garantindo a ordem.
- () Esses policiais estão ferindo os direitos das pessoas.
- () Tenho outra opinião. Qual?

No dia a dia na escola quando existem questões de desrespeito aos direitos entre alunos e professores, em geral, o que mais ocorre:

- () diálogo entre professor(es) e aluno(s)
- () os professores decidem
- () os alunos decidem
- () a coordenação/diretoria decide
- () Alternativa. Qual?

E, na sua opinião, estas decisões, em geral, são:

- () justas
- () injustas
- () autoritárias
- () outra. Qual?

Adolescente comete um ato infracional grave e vai para Internação (Fundação Casa, ex-FEBEM), vc pensa:

- () é o espaço adequado para reeducá-lo;
- () vai sair de lá pior do que quando entrou;
- () merece ainda levar umas “cacetadas” para sair de lá uma pessoa melhor;
- () Opção. Qual?

O que você sabe sobre direitos das pessoas você considera que aprendeu mais com:

- () sua família (em casa)
- () no trabalho (na empresa)
- () na escola
- () pela imprensa (TV, rádio, jornais...)
- Alternativa?

Observando a comunidade local, o seu bairro, sua rua... você considera que:

- () todos participam bastante das decisões sobre a cidade.
- () as pessoas apenas comparecem às urnas na eleição e votam em seus representantes.

() ninguém quer saber de nada.

Uma lei recente proíbe bater em crianças. Você pensa

- () está errada esta lei. Bater faz com que a criança cresça melhor educada;
 () é boa esta lei. Bater não educa, apenas maltrata.
 () os pais não batiam antes dessa lei. Eles já usavam outro método para educar filhos;
 () Alternativa?

Promover a paz e a compreensão entre as pessoas é um dever de todos. Olhando para a sociedade você diria que:

- () isto ocorre frequentemente na prática.
 () raramente percebo isto acontecendo.
 () nunca percebi isto em lugar nenhum.

O respeito ao ser humano é um direito fundamental, mas pessoas e instituições nem sempre respeitam as outras. Quando pensa nisso você

- () fica indignado com a falta de respeito das pessoas
 () nem se preocupa porque a vida é assim mesmo e ninguém respeita ninguém.
 () acha que você pode fazer alguma coisa para ajudar a construir um mundo no qual os direitos sejam respeitados.

Você sente que as pessoas, de forma geral, são mais respeitadas:

- () em casa, na família;
 () na escola;
 () no trabalho;
 () na comunidade/na sociedade/ nos locais públicos.
 () Alternativa. Qual?

Fala-se sobre direitos da criança e do adolescente, da mulher, da pessoa idosa, do consumidor, dos afro-descendentes, dos indígenas, das pessoas com deficiência, direitos humanos, LGBT, etc. Olhando para o dia a dia, qual você considera o que é o: (eleja apenas **um** para a letra “a” e **um** para a “b”)

a) mais respeitado: _____

b) menos respeitado: _____

A imprensa vem publicando que uma escola, praça esportiva ou uma biblioteca está sendo descuidada, destruída, vc observa como mais comum a atitude :

- () ninguém se importa; estão ocupados com as responsabilidades próprias;
 () algumas pessoas se organizam e vão cobrar providências das autoridades;
 () outra atitude. Qual?

Você vai andando pela rua, encontra uma criança vendendo doces e pensa em:

- () parar e conversar com essa criança
 () passar... ir embora, está ocupado e com pressa.
 () comprar o doce para ajudá-la
 () Nenhuma dessas. Qual atitude?

No dia-a-dia, você observa que as pessoas estão sendo tratadas com dignidade?

Sim () Não ()

Não precisa colocar seu nome. Por favor, preencha:

Qual a sua idade? ____ anos

Feminino () Masculino ()

Mora em que Bairro? _____ Cidade: _____

Escola onde cursa (ou cursou) ensino médio? _____

O que está cursando atualmente? _____

Você chegou ao final. Obrigada. Somos muito gratas pela sua resposta.

Você deseja fazer sugestões ou comentários? Fique à vontade e utilize este espaço.