

Geraldo Caliman
Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Organizadores



JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



UniTwin
Catedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Geraldo Caliman é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, onde atuou como professor durante dez anos. Atualmente é professor titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UCB, onde também é coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
E-mail: ger.caliman@gmail.com



Ivar César Oliveira de Vasconcelos é doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília, tendo realizado estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL). Colabora com a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. É professor titular do Instituto de Ciências Sociais e Comunicação da Universidade Paulista (ICSC-UNIP) e consultor da UNESCO. E-mail: ivcov@hotmail.com

A Universidade Católica de Brasília (UCB) sedia a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Este é o vigésimo volume da série iniciada há três anos. Uma pesquisa sobre Direitos Humanos no meio universitário com a participação de sete pesquisadores de Universidades Internacionais (Itália, Espanha, Portugal, México) e seis pesquisadores de Universidades Brasileiras.

Geraldo Caliman, Coordenador da
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

1. CALIMAN, Geraldo (Org.). *Violências e Direitos Humanos*: Espaços da Educação, 2013.
2. SIVERES, Luiz (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, Magali. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, Renato. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
6. RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
7. CUNHA, Célio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
8. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
9. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Org.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
10. MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Org.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
11. SIVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
12. SOUSA, Carlos Angelo de Meneses (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
13. GALVÃO, Afonso; SIVERES, Luiz (Orgs.). *A formação psicosocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
14. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Aline Veiga dos (Orgs.). *Educação superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
15. PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Violência e Escola*, 2015.
16. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.
17. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
18. CUNHA, Célio (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
19. BRASIL, Kátia Tarouquella; DRIEU, Didier (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*, 2016.
20. CALIMAN, Geraldo; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.). *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, 2016.

O questionamento das percepções dos jovens universitários sobre justiça e direitos humanos é um convite para que reflitamos no futuro das nossas sociedades. E porque assim é, em mãos temos um livro que nos desafia a imaginar o futuro como reconstrução de um presente cujo teto cultural (de valores, direitos humanos, ética e justiça) se entrecruza com um solo vital (de desigualdades sociais e constrangimentos económicos). Num estudo onde a esperança de um futuro melhor é debatida, não só no Brasil como noutras latitudes geográficas da América Latina e da Europa, o que descobrimos é que as percepções e aspirações juvenis se jogam num campo de tensões sociais entre discriminação e emancipação, individualismo e solidariedade, sobrevivência e direito a uma vida digna. Poderão estes dilemas ser pensados fora dos processos educacionais?

José Machado Pais
(ICS - Universidade de Lisboa)



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade
Católica de Brasília

Universidade
Livre

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA:
Percepções sobre Justiça e
Direitos Humanos

GERALDO CALIMAN
IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS
Organizadores

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
Unesco, 2016

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Edson Fogaca / Jheison Henrique de Sousa*

Revisão: *Ofitex – Consultoria em Linguagem*

Diagramação: *Jheison Henrique de Sousa*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos / Geraldo Caliman. Ivar César Oliveira de Vasconcelos/ Brasília: Liber Livro, 2016.
206 p. : il. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-148-1

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação.
 2. Direitos humanos.
 3. Universidade.
 4. Educação inclusiva.
 5. Docência.
- I. Caliman, Geraldo; Vasconcelos, Ivar César Oliveira de. II. Título.

CDU 37:432.7

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|------------------------|-------|
| 1. Educação: Políticas | 37.01 |
| 2. Políticas: Educação | 37.01 |

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.

SHIN CA 07 Lote 14 Bloco N Loja 02
Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br
www.liberlivro.com.br

Sumário

PREFÁCIO

A humanidade está ficando melhor?

Candido Alberto da Costa Gomes 7

APRESENTAÇÃO 11

Parte I

Direitos Humanos

Capítulo 1

Os direitos internacionais da parte mais fraca: o exemplo das minorias

João Casqueira Cardoso 17

Parte II

Percepções externas: Itália, Espanha, México

Capítulo 2

A percepção dos Direitos Humanos por estudantes universitários italianos: o caso do Iusve de Veneza

Roberto Albarea 41

Capítulo 3

Percepción de los Derechos Humanos y educación en grupos sociales específicos: jóvenes, crisis, Derechos Humanos

Sabino de Juan López

Juan María Gonzalez-Anleo Sánchez.....67

Capítulo 4

Conocimiento sobre los Derechos Humanos de jóvenes universitarios: caso Querétaro, México

Felicia Vázquez Bravo

José Juan Salinas de la Veja

Azucena Ochoa Cervantes.....97

Parte III

Pesquisas internas: Brasil

Capítulo 5

Percepção de alunos universitários acerca de direitos, justiça e convivência: uma visão do Vale do Paraíba Paulista

Sonia Maria Ferreira Kochler

Daniéverson Tadeu Dantas dos Santos.....119

Capítulo 6

Jovens estudantes universitários: (in)sensíveis aos Direitos Humanos?

Ivar César Oliveira de Vasconcelos.....147

Capítulo 7

Universitários em debate: juventude e Direitos Humanos

Denise Soares Lima

Geraldo Caliman.....171

Capítulo 8

Percepções sobre Direitos Humanos por parte de jovens universitários em cursos de licenciatura

Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa

Geraldo Caliman.....183

PREFÁCIO

A humanidade está ficando melhor?

Candido Alberto da Costa Gomes¹

Tomo emprestado o título de um artigo de Leif Wenar (2016) enquanto a globalização nos estarrece com suas ondas bravias. De um lado, sabemos de crueldades e omissões; de outro, tomamos conhecimento de segredos financeiros e políticos antes jamais divulgados, com tantas provas documentais. Faces múltiplas de contradições que afastam as interpretações maniqueístas, bem como as paixões, tanto otimistas quanto pessimistas. Em cafés de cidades europeias, contribuintes despejam a sua justa fúria sobre políticos desonestos e ricos evasores fiscais, que depauperam os Estados, considerando que imposto é só para as classes médias. Todavia, sem o conceito de direitos humanos, dificilmente chegariam a estes dados que acendem a sua revolta.

A invenção histórica dos direitos humanos é fruto do primado da razão, chegando suas raízes à Ilustração e ao Iluminismo. Cronologicamente se converteu em lei nos Estados Unidos em 1776, depois na França em 1789 e,

¹ Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia (Los Angeles, Estados Unidos da América). Professor titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* clgomes@terra.com.br.

afinal, em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O clarão destes direitos sofreu e sofre longos eclipses, evidenciando que a luta por eles precisa ser continuada. Com a globalização, nunca tivemos tantas notícias e protestos em face das suas violações.

Tudo o que o homem toca se culturaliza – e não só: envolve razões e emoções diferenciadas, de modo a ler a realidade com óculos coloridos. Os direitos humanos não são diferentes. Hoje o individualismo economicista, os incentivos à competição, o desacato consciente a normas jurídicas (vigentes, mas consideradas absurdas pelos interesses em jogo), o aprofundamento das desigualdades, a lei do mais forte são alguns marcos atuais. Também utilizam óculos coloridos, cujas cores e tons favorecem poderosos e minoritários interesses.

Veja-se uma questão aparentemente simples: a sofrida Constituição Federal do Brasil e a sua regulamentação determinaram a proteção de vários grupos vulneráveis, como o dos chamados deficientes. Isso se reflete, inclusive, quando prédios frequentados pelo público (isto é, o cidadão) devem instalar sanitários apropriados. De uma estrita perspectiva econômica, seria um “desperdício” de espaço, com capacidade “ociosa”, onerando custos por intervenção estatal. Entretanto, o Estado e a sociedade assim decidiram e verificam o cumprimento das decisões, ainda longe de se universalizar. O valor de uma instalação como essa transcende os acanhados critérios econômicos. Em especial, quando se constata que grande parte da população mundial não dispõe de sanitários, o que se traduz em custos públicos e privados de saúde, em menos anos de vida, em baixa frequência ou evasão escolar de certos grupos, faltas ao trabalho, contaminação do ambiente etc. Isto é estimável, porém não *interessa* (a quem?) estimar. Então, os sanitários nunca parecerão ter menor custo que os danos acarretados pela sua falta.

Os direitos humanos têm origens culturais, mas se incorporaram às civilizações. Se as culturas fossem círculos relativamente fechados, as civilizações se comparariam a linhas que os atravessam em diversos sentidos e direções. Desde tempos remotos, a espécie humana (ou parte dela) tem considerado óbvia e “natural” a hierarquia dos diferentes. Foi “acostumada” a uma perspectiva vertical, de ordenação e classificação de cima para baixo. Todavia, os direitos humanos consideram mais o que une que o que separa. Seres humanos têm muito

em comum e diverso. A hierarquia aqui é horizontal, em torno das características comuns, dando lugar aos diferentes, porque são singulares e plurais ao mesmo tempo.

Em tempos novos, este livro é uma contribuição para a luta incessante em favor dos direitos humanos. É uma posição assumida. Embora Wenar (2016) dê ao leitor vários indícios para responder se a humanidade está ficando melhor, esta obra descerra um complexo painel: quais as percepções dos jovens estudantes universitários? Os leitores poderão extrair as suas próprias conclusões. Isto tem a ver com semeaduras e colheitas. Gerações se dedicaram a formar e transmitir a perspectiva dos direitos humanos. Que sementes plantaram depois do choque do Holocausto e outros horrores? Que os jovens colhem e que provavelmente semearão?

Objeta-se que os interesses levam a palma sobre as ideias: objeção tão aguda quanto a lâmina de uma faca. Apesar de tão vituperada, a educação tanto transforma quanto mantém, em contradições incomparavelmente mais antigas que a globalização. Conforme a Constituição da UNESCO (2016), “*Uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz*”. Por meio das percepções destes jovens universitários, podemos colher indícios do que a nossa geração lhes legou, de qual é o presente e do que se pode esperar do futuro. Mais uma vez, conclusões dos leitores.

Referências

UNESCO. *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

WENAR, Leif. Is humanity getting better? *New York Times*, Opiniator, 15 fev. 2016. Disponível em: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2016/02/15/is-humanity-getting-better/>. Acesso em: 11 abr. 2016.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é composta por um ensaio e sete artigos relacionados às temáticas evidenciadas em seu título. Contextualiza-se dentro de um projeto de pesquisa “guarda-chuva”, voltado à “Percepção de Justiça e Direitos Humanos por grupos Específicos”. A pesquisa foi replicada em várias instâncias, países e universidades, sendo, neste livro, especificamente, orientada para a percepção dos Direitos Humanos por parte de estudantes do ensino superior e sua educação em Direitos Humanos. As questões que focalizamos e que inspiram a nossa pesquisa voltam-se, sobretudo, para algumas perguntas que refletem a efetividade da formação em Direitos Humanos: em um momento crítico de nossa história, grupos humanos, em especial as camadas juvenis, têm se orientado por um sistema de ensino dirigido quase que exclusivamente para o domínio competitivo dos conhecimentos e técnicas. Perguntamo-nos sobre a sensibilidade dos mesmos com relação aos valores, à ética, à justiça e à convivência humana. Existem tendências de arrefecimento das noções como as de justiça, direitos e igualdade social? Tais conteúdos se encontram presentes no processo formativo dos estudantes universitários?

Discutem-se, portanto, as percepções de Justiça e Direitos Humanos, bem como as sensibilidades de certos grupos sociais específicos sobre o tema; no caso, são pesquisados jovens estudantes universitários. As pesquisas focalizam esses direitos, contextualizados no atual momento de globalização dos mercados, sob a orientação de diversos documentos, principalmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Desde a sua aprovação em 1948, esta assumiu o papel de ser a principal diretriz de tratados internacionais e de constituições

dos mais diversos países. Entretanto, os Estados têm promovido educação e difusão dos Direitos Humanos? Essa e outras questões perpassam os relatos desta pesquisa. Análises e discussões voltadas ao cumprimento do direito humano à educação, por exemplo, têm concluído que este se efetiva só quando os Estados garantem não apenas o acesso à boa escola, e sim também a processos educativos qualificados. Isso ocorre quando, por exemplo, desenvolvem ativamente seus sistemas de ensino superior, nos diversos contextos globais e locais, para aliar a expansão em massa à maior qualidade desses processos.

A primeira parte desta obra, contendo um ensaio de Casqueira Cardoso, coloca o tema em perspectivas teóricas importantes para a compreensão global a se desenvolver ao longo dos artigos. Isso porque as abordagens do ensaio expõem o problema das minorias, um grupo de pessoas que, pelas suas características socioculturais, torna-se frequentemente alvo de discriminação. O autor discute o problema, concentrando-se sobre o Direito Internacional de alcance universal. Para isso, apresenta conceitos, o aparecimento da temática nas relações jurídicas internacionais e o desenvolvimento progressivo de um Direito Internacional afeto ao tema. Após apresentar as seis fases históricas das relações jurídicas internacionais e as minorias, o autor informa que o problema se torna progressivamente um dos eixos das relações jurídicas internacionais entre os Estados europeus. Em que medida tal Direito atinge as minorias? Para o autor, é preciso proteger juridicamente essas camadas sociais.

Na segunda parte, três artigos apresentam percepções de jovens estudantes universitários europeus (Itália e Espanha) e alguns latino-americanos (México) sobre os Direitos Humanos. O primeiro artigo é de Albarea. Tendo como cenário as dificuldades das gerações jovens geradas pelas mudanças demográficas, econômicas e sociais do mundo – em especial a dificuldade de obter trabalho digno e, por consequência, o abandono da escola; o individualismo difuso; o desinteresse pela política e pelos temas sociais –, o autor explora o tema, partindo de amostras representativas da população de estudantes universitários em três diferentes contextos territoriais. Apresenta uma pesquisa que promove o repensar sobre a oferta formativa universitária, envolvendo diretamente um instituto universitário italiano, tendo como intenção sensibilizar os jovens para os Direitos Humanos na construção de uma cidadania ativa e responsável.

O segundo artigo é de Juan López e Gonzalez-Anleo Sánchez e analisa um contexto espanhol, no qual os autores expõem parte de uma investigação quali-quantitativa em torno da percepção de grupos específicos sobre os mencionados direitos e justiça. Os resultados apresentados são da fase quantitativa e concluem que os jovens mostram uma percepção assimétrica dos Direitos Humanos, sendo mais sensíveis aos direitos sociais que os individuais e os políticos, influenciados pela situação de crise econômica e pela ação direta de determinados grupos sociais.

No último artigo da primeira parte, Vázquez Bravo, Salinas de la Vega e Ochoa Cervantes, da Universidade Autonoma de Querétaro, México, apresentam os resultados de pesquisa situada no âmbito do discurso oficial sobre os Direitos Humanos, principalmente nos contextos legal e educativo. Embora tais discursos busquem posicionar-se como norma a dirigir ações políticas dos governantes e cidadãos, os pesquisadores problematizam: com sua função educadora e postura crítica, tem exercido a universidade pública o papel coadjuvante de promover a participação social de estudantes e professores? Caso positivo, ela utiliza a oferta de conhecimentos, aprendizados e análises do discurso sobre Direitos Humanos? Estará ela assumindo posições favoráveis à formação de consciência social em prol da defesa e da dignidade das pessoas e dos grupos sociais? A partir dessas questões e resultados, bem como tomando como referência princípios teóricos do discurso oficial, os autores apresentam ideias e significados de jovens estudantes universitários em torno dos mencionados direitos.

A terceira e última parte desta obra traz quatro artigos com percepções e sensibilidades de jovens estudantes brasileiros. Koehler e Santos apresentam resultados de pesquisa cujo objetivo foi revelar percepções e sensibilidades de estudantes de educação superior em relação aos Direitos Humanos e conceitos de justiça. Refletiram sobre a dificuldade de se viver num mundo pós-moderno, guiado pelas exigências de mercado em desfavor do cumprimento desses direitos. Os autores apresentam conceitos de Direitos Humanos e educação, explicitando alguns vínculos entre os dois âmbitos para, em seguida, defenderem que a educação em Direitos Humanos deve priorizar a educação para o desafio, promovendo mudanças. Os resultados demonstram que, embora os participantes apontem a abordagem do tema por algumas disciplinas, a configuração curricular e as

práticas pedagógicas ainda não se apresentam adequadamente articuladas para a formação cidadã e o exercício do compromisso social.

Em seu artigo, Vasconcelos promove reflexões em torno do tema da sensibilidade para os Direitos Humanos no meio acadêmico. O autor se pergunta como estaria desenhada a sensibilidade dos indivíduos para os assuntos: valores, ética, justiça e convivência humana. Indaga se, quando orientados por processos educacionais que priorizam conhecimentos, técnicas e informações, os jovens se preocupam com o respeito aos Direitos Humanos. A partir de dados coletados e gerados em cinco pesquisas, realizadas no período de 2011 a 2015, o trabalho apresenta evidências de sensibilização para os mencionados assuntos. Enquanto reflexão, o artigo pode contribuir para fortalecer a conscientização de estudantes e professores para o tema central desenvolvido e analisado, em particular os jovens e, imediatamente na prática, favorecer a atuação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores e assim alcançar os diversos níveis de ensino.

Por sua vez, ao buscar conhecer as percepções de jovens universitários a respeito da juventude e dos Direitos Humanos, Lima e Caliman problematizam, em pesquisa, assuntos como: o ser jovem, as cotas na universidade e a participação política sob a ótica juvenil. Para tal fim, adotaram a abordagem qualitativa, valendo-se de grupos focais. Os autores apresentam dados empíricos da investigação, que ainda está em andamento, analisando o posicionamento estudantil acerca das referidas problematizações.

A proposta do último artigo da obra, escrito por Lustosa e Caliman, situa-se no âmbito de uma universidade particular brasiliense e busca responder à pergunta: qual a percepção dos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia a respeito da juventude e da educação em Direitos Humanos nos currículos, no sentido de formar cidadãos ativos, agentes de transformação social?

Para concluir, cabe ressaltar que esta obra faz parte da Coleção “Juventude, Educação e Sociedade”, da Cátedra UNESCO, vinculada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. A Cátedra, de número 812 da UNESCO, constitui-se como uma rede de pesquisas, razão pela qual constrói parcerias com universidades e institutos de pesquisa internacionais e nacionais.

Os autores

Parte I

Direitos Humanos

Capítulo 1

OS DIREITOS INTERNACIONAIS DA PARTE MAIS FRACA: O EXEMPLO DAS MINORIAS

João Casqueira Cardoso¹

Introdução

O tema e o termo “minorias” não são consensuais. O aspeto polémico é patente em praticamente todas as localizações geográficas do globo, com destaque para as tensões vividas nos Estados recentemente reconstituídos ou criados (por ordem: América Latina, Europa, África). Não há dúvidas quanto à urgência deste tema: em alguns casos, como na União Europeia, trata-se de uma preocupação quanto ao tratamento de populações migrantes, tendo como factor comum a sua juventude. Do ponto de visto prático, coloca-se a questão da interface entre a

¹ Doutor em Direito pelas Universidades de Paris X-Nanterre e de Florença. Professor associado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

vida social e económica, cultural e política (no sentido lato). Por quê? Porque as minorias constituem um desafio à capacidade da norma jurídica de agregar-se ao cerne do social, ao essencial da vida diária das pessoas, um futuro melhor, mais digno e mais humano.

Após os esclarecimentos conceituais que se impõem (1.), importa contextualizar o aparecimento da temática das minorias nas relações jurídicas internacionais (2.). Só depois disso, será possível compreender o desenvolvimento progressivo de um Direito Internacional das minorias (3.) e o alcance actual do Direito Internacional sobre as minorias (4.).

Qualquer análise da realidade social e jurídica é limitada, em específico sobre um objecto tão complexo da realidade social como é o caso das minorias. Por razões óbvias de espaço, o estudo concentrar-se-á sobre o Direito Internacional de alcance universal, deixando de lado a perspectiva especificamente europeia do Direito sobre as minorias, abordada em outros trabalhos.

1. Esclarecimentos conceituais

O termo “minoria” deriva do termo latim “minoritas” (mais pequeno), algo em comum com a palavra “menor”, i.e., criança. Se o termo reenvia, desde o Direito Romano, à capacidade jurídica reduzida de certas pessoas (em particular de quem não atingiu a idade para ter capacidade plena), ganha na baixa Idade Média outra acepção. Em particular, no fim do século XIV, aparece no vocabulário científico e teológico cristão como uma das formas da “fraternidade”, e o termo reenvia progressivamente a uma “matriz identitária” entre as pessoas (FORTHOMME, 2003).

A associação do termo discriminação à noção de grupo, distinto, identificável, e tendo uma identidade própria, nasce mais tarde. No século XVII, o termo é utilizado para mencionar a parte mais pequena de um grupo. Apesar dessas evoluções conceituais, o termo não evolui quanto ao seu sentido jurídico — que continua relacionado com a noção de “menoridade” legal. Assim, no século XVIII, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1789 (com outras Declarações dos Direitos do Homem forjadas na mesma altura) não

usa o conceito de minoria. Mesmo assim, aparece uma crescente sensibilidade conceitual para a proibição moral e jurídica da “distinção” entre grupos sociais. O artigo 1.º da Declaração de 1789 afirma: “as distinções sociais apenas podem basear-se na utilidade comum”.²

Através do impacto internacional que terá a Declaração de 1789, e com certeza as próprias revoluções americana e francesa, o caminho fica aberto para uma mudança conceitual. O termo de discriminação, inicialmente neutro, ganha a conotação de tratamento negativo, e o conceito de minoria associa-se a esta conotação negativa. A minoria aparece assim, no final do século XIX, sobretudo como um grupo alvo de “minorização” — em particular no contexto da afirmação das nacionalidades na Europa. É precisamente uma ciência do século XIX, a Sociologia (fruto dos trabalhos do intelectual francês Auguste Comte), que vai desenvolver o conceito, a par com as análises dos grupos, e em articulação — se não é em competição — com a Antropologia emergente no início do século XX.

O sentido contemporâneo do termo “minoria” deve, por isso, ser encontrado na Sociologia moderna. O sociólogo contemporâneo Louis Wirth (1964) define uma minoria como:

Um conjunto de pessoas que se distinguem pelas suas características físicas e/ou culturais, submetidas a tratamentos diferentes e desiguais pela sociedade na qual vivem, e que se consideram a eles próprios como vítimas de uma discriminação colectiva³.

Nessa definição contemporânea, aparece de imediato o aspecto quantitativo (a minoria é um conjunto ou grupo de pessoas — pelo menos duas, mas ver-se-á que geralmente terá que ser mais), mas sobretudo o aspecto qualitativo da diferenciação objectiva e subjectiva que caracteriza esse grupo. Resumindo, o conceito de minoria, tal como se encontra nos estudos em Ciências Sociais — com destaque para a Sociologia e a Antropologia — reenvia a um grupo específico que, como tal — como grupo —, é vítima de discriminação.

2. “les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l’utilité commune” (tradução nossa).

3. “un ensemble de personnes qui se distinguent par des caractéristiques physiques et/ou culturelles, qui sont soumises à des traitements différents et inégaux par la société dans laquelle ils vivent, et qui se considèrent eux-mêmes comme victimes d'une discrimination collective” (tradução nossa).

Para as Ciências Sociais, este grupo — a minoria — pode caracterizar-se por duas especificidades alternativas ou cumulativas. Primeiro, designa um grupo com história própria, específico e determinado, no seio de uma população definida, nacional ou regional. Basta pensar nos Coptes, no Egípto — com historial de conversão ao cristianismo — ou Kosovares, na Sérvia, com um historial de conversão ao Islão. No fundo, trata-se de um grupo populacional que, a determinado momento — uma mudança política, a partição de um Estado, ou ainda o contacto com uma religião ou língua —, se distinguiu do resto da população do seu território, com a consequência de encontrar-se numa situação de desigualdade. Esse tipo de grupo tem, na maioria dos casos, um território de raiz. Excepções notáveis existem a essa regra, como é o caso dos Ciganos. Mesmo assim, o grupo da minoria histórica é frequentemente associado ao de minoria territorial ou ainda de população, termo “autóctone”, quando a presença do grupo minoritário antecedeu presenças posteriores (MARTINEZ COBO, 1986).⁴

Mas o grupo que constitui uma minoria pode igualmente designar um grupo de pessoas que, pelas suas características socioculturais, encontra-se alvo de discriminação — ou ainda padece das consequências de uma discriminação que já cessou. O grupo de uma minoria social, também qualificado de minoria cultural por outros autores (PLASSERAUD, 1998, p. 46), não tem necessariamente uma presença duradoura e/ou localizada num território. Os elementos do grupo partilham sempre, contudo, uma vontade de afirmação da sua identidade comum, distinta do resto da população. O grupo da minoria social partilha igualmente uma situação observável, passada ou presente, de desigualdade com o resto da população na qual se insere — normalmente a população nacional, ou ainda de uma dada região. Importa insistir sobre esta expressão “o resto da população”, na medida em que as minorias sociais não estão sempre em número

4. Martinez Cobo define os autóctones da maneira seguinte: "Por comunidades, populações e nações autóctones, entende-se as Comunidades que, ligadas por uma continuidade histórica com as sociedades anteriores à invasão e com as sociedades pré-coloniais que se desenvolveram sobre os seus territórios, consideram-se como distintas dos outros elementos das sociedades que dominam actualmente sobre os seus territórios ou partes desses territórios. Elas são actualmente elementos não dominantes da sociedade e estão determinadas a conservar, desenvolver e transmitir às gerações futuras os territórios dos seus antepassados e a sua identidade étnica, que constituem a base da continuidade da sua existência como povo, em conformidade com os seus próprios modelos culturais, as suas instituições sociais e os seus sistemas jurídicos".

inferior ao resto da população na qual se inserem. Por exemplo, as mulheres podem ser consideradas como um grupo minoritário na maioria das sociedades, neste sentido (CAMPELO, 1997, p. 196).

No fim dessa explicitação conceitual, coloca-se uma questão-chave. A questão de saber que elementos do conceito de minoria são tomados em consideração pela Ciência Jurídica e, mais especificamente, pelo Direito Internacional. Importa saber se o Direito Internacional toma em consideração, por um lado, o critério de minorização — ou critério qualitativo — para abordar o conceito de minorias. Por outro lado, importa saber se o Direito Internacional inclui no conceito de minorias todos os grupos específicos, históricos e sociais, ou apenas alguns. Para responder a essa interrogação, é preciso recuar um pouco no tempo e considerar as circunstâncias que estiveram na raiz do aparecimento da perspectiva do Direito Internacional sobre a questão das minorias.

2. Contexto das relações jurídicas internacionais e minorias

Não há dúvidas que o aparecimento da problemática das minorias é anterior ao Direito Internacional contemporâneo. É legítimo identificar, pelo menos, seis fases históricas do desenvolvimento da questão das minorias nas relações jurídicas internacionais.

Primeiro, importa referir que, desde a Antiguidade — com destaque para as primeiras formalizações jurídicas sistemáticas conhecidas — a questão dos grupos com características específicas e distintas coloca-se. É o caso com destaque na China Antiga e no Antigo Egípto, onde se localizam provavelmente uma parte importante das raízes teóricas e práticas sobre pensar o Direito no mundo actual (SERRES, 1985). No Egípto, por exemplo, recorda-se o caso da decisão — relutante — de Ramsés II de libertar os Hebreus. Constitui um episódio bem conhecido da História. É, aliás, significativo o seu aproveitamento pelo músico Giuseppe Verdi, no século XIX, no momento da afirmação da identidade no quadro do novo Estado italiano (com a ópera *Aida*).

Segundo, a questão das minorias está igualmente presente num momento marcante da génesis do Direito Internacional, sob o Império Romano, aquando

do alargamento do Império. Gonçalo Pereira e De Quadros (1997) recordam que a génesis do Direito Internacional, e mais o Direito Internacional Privado que Público, encontra-se no Direito Romano no *ius gentium*. Nesta altura, o Direito romano está confrontado com o alargamento do Império, e um direito específico para os litígios entre grupos étnico-linguísticos não constituídos por cidadãos romanos no Império é então criado. O *ius gentium*, aplicável a essas populações autóctones, por contraste com o *ius civile* aplicável aos cidadãos romanos — reputado mais favorável.

Terceiro, a questão das minorias põe-se igualmente no momento dos Descobrimentos, nos séculos XV e XVI da era cristã. Os Descobrimentos trazem problemas jurídicos ainda não conhecidos. São os que se reportam à delimitação de acção e das esferas do domínio das potências europeias em expansão (recordar-se o Tratado de Tordesilhas), e os que se ligam à definição das relações, dos contactos, do modo de entender o encontro de civilizações entre esses povos e os povos de outros continentes. Sobre esses problemas debruça-se a chamada escola espanhola do Direito Internacional (de que são principais representantes Francisco de Victoria e Francisco Suarez). Numa obra conhecida, o frade dominicano Bartolomeu de Las Casas (1552) defende que os índios — do nome dado aos grupos populacionais que vivem na recém-“descoberta” América — são sujeitos criaturas de Deus, aliás, mais bondosas que os próprios europeus, e merecem, por isso, um tratamento humano.

Escreve De Las Casas:

Todas estas universas e infinitas gentes a todo género crió Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas y fidelísimas a sus señores naturales e a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas e quietas, sin rencillas ni bullicios, no ríos, no querulosos, sin rencores, sin odios, sin desear venganzas, que hay en el mundo.

Quarto, a questão das minorias coloca-se igualmente num dos actos de nascimento das relações jurídicas internacionais modernas entre Estados soberanos: os Tratados de Vestefália (1648), que põem fim à Guerra dos Trinta anos e ao Sacro-Império Romano-Germânico, foram também — e talvez sobretudo — tratados de paz religiosa (GANTEL, 1998). Este momento de paz europeia, que irá prolongar-se de modo duradouro, é um dos primeiros actos de

afirmação pelos Estados soberanos da sua vontade de respeito mútuo dos grupos religiosos minoritários (essencialmente cristãos, nesta altura) nos seus territórios. Se os Estados comprometem-se a relacionar-se num plano de igualdade recíproca, respeitando as suas respectivas minorias religiosas, a igualdade de alguns faz sobressair a desigualdade de outros grupos. É o caso, por exemplo, dos judeus, com direitos de cidadania reduzidos. A Revolução Francesa, e o seu sucessor Napoleão Bonaparte, serão pioneiros em acordar direitos de cidadania plena aos judeus.

Quinto, as grandes revoluções do século XVIII (americana e francesa) vão abrir uma nova fase do Direito Internacional. Essa fase coincide com a afirmação jurídica do liberalismo burguês. É a Revolução Francesa que introduz ou pretende introduzir mais significáveis novidades ao afirmar, na linha dos seus princípios democráticos: que a soberania reside no “povo”, e não nos monarcas; que o Direito Internacional não é o Direito das relações entre os soberanos, mas o Direito das “relações entre os povos”; que, por fim, todos os povos — à semelhança dos indivíduos — são iguais e livres de se proclamarem independentes. Mas as Revoluções Americana e Francesa marcam igualmente uma tomada de consciência do nacionalismo, especialmente aguda após a libertação do Império napoleónico, em 1815. A título de exemplo, no Congresso de Viena, onde estão presentes as potenciais vencedoras da França, uma Acta (de 9 de Junho de 1815) afirma os direitos colectivos da nação polaca, recordando o seu estatuto de “minoria nacional” (PIERRÉ-CAPS, 1995). Não só na Europa, mas também fora da Europa — como na América Latina, que vive o mesmo surto — os povos, enquanto “nações”, querem autonomizar-se, viver o seu caminho próprio. Contudo, as minorias aparecem cada vez mais — paradoxalmente — como um obstáculo para a afirmação das “nações”.

Sexto, no Congresso de Berlim de 1878, precisamente feito para evitar novos conflitos na Europa, proclamou-se a igualdade de direito de todos os cidadãos dos novos Estados, sem discriminação de raça, de língua e de religião, chegando mesmo a subordinar à garantia efectiva de tais direitos o reconhecimento internacional dos Estados nascidos em Berlim. Poder-se-ia pensar que estão assim estabelecidos os primeiros elementos de uma protecção internacional das minorias. Mas, em boa verdade, a metodologia do Congresso de Berlim demonstra

os limites do Direito Internacional no que toca a essa questão. Com efeito, baseando-se na boa fé — e boa vontade — das relações entre Estados soberanos, o Tratado exorta apenas a Turquia a melhorar as condições de tratamento da sua minoria mais problemática — a população arménia — o que não impedirá o massacre da mesma população. A Hungria, por seu lado, não se vê obrigada a qualquer enquadramento da sua população, por ser metade composta por grupos minoritários “não húngaros” (alemães, romenos, eslovacos, sérvios, entre outros). Finalmente, na Sérvia, que recupera a sua independência após o fim da presença otomana que remonta a 1389, os muçulmanos albaneses — vistos como herdeiros da civilização otomana — não estão protegidos internacionalmente.

Em suma, o problema das minorias “nacionais” torna-se progressivamente um dos eixos problemáticos das relações jurídicas internacionais entre os Estados europeus. Aliás, o azedar das relações entre a França e a Alemanha (1914), e uma das causas da primeira guerra à escala do planeta, tem precisamente a ver com o grupo minoritário das regiões da Alsácia e da Lorena. Mas a questão apresentava-se como particularmente grave e não resolvida na Polónia, na Roménia e na Grécia, por exemplo. Após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, o sistema da Sociedade das Nações (SDN) tenta resolver o problema, por meio de tratados bilaterais concluídos entre os Estados interessados e os Aliados, proporcionando uma garantia de protecção às minorias históricas que habitavam os seus territórios. Apesar de alguns limites, a metodologia jurídica utilizada aparece como inovadora, e constitui um primeiro passo encorajador para um Direito Internacional das minorias.

3. Primeiros passos do Direito Internacional das minorias

Com a criação da SDN, uma nova fase do Direito Internacional abre-se, definitivamente, virada para uma resolução multilateral das questões internacionais. Mesmo assim, a metodologia utilizada continua a ser a da bilateralização da negociação. No que diz respeito às minorias – ditas minorias nacionais –, negociam-se ao lado do Tratado de Paz vinte documentos. Trata-se de nove Tratados internacionais, de duas Convenções internacionais, de quatro

Resoluções do Conselho da SDN, e de quatro Declarações unilaterais dos Estados associados ao Tratado de Versalhes (não deixa de ser interessante notar que uma das últimas Declarações — sobre as minorias no Iraque — foi incluída na Resolução do Conselho da SDN em 1932, tendo sido assinada mais tarde pelo Iraque, que tinha se tornado membro da organização no mesmo ano).

Tabela 1

Resumo dos documentos no âmbito da SDN entre 1919 e 1934.

Tratados internacionais	Convenções internacionais	Resolução do Conselho da SDN
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e a Polónia, Versailles, 28 Junho 1919.	Convenção entre a Polónia e a Cidade Livre de Danzig, Paris, 9 Dezembro 1920.	Resolução do Conselho da SDN de 27 Junho 1921, aprova o acordo entre os representantes da Finlândia e da Suécia sobre a Preservação da língua, cultura e tradições locais suécas da população das Ilhas Åland.
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e a Áustria, Saint-Germain-en-Laye, 10 Setembro 1919.	Convenção sobre o Território de Memel, Paris, 8 Maio 1934.	Resolução do Conselho da SDN sobre as minorias na Estónia, 17 Setembro 1923.
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e o Estado Servo-Croata-Eslovénio, Saint-Germain-en-Laye, 10 Setembro 1919.		Resolução do Conselho da SDN sobre a Protecção das Minorias na Letónia, Genebra, 7 Julho 1923.
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e a Checoslováquia, Saint-Germain-en-Laye, 10 Setembro 1919.		Resolução do Conselho da SDN, 11 Maio 1932. Aprova o texto da Declaração a assinar pelo Iraque sobre as minorias no Iraque.

Continuação _ Tabela 1

Tratados internacionais	Convenções internacionais	Resolução do Conselho da SDN
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e a Bulgária, Neuilly-sur-Seine, 27 Novembro 1919.		Declarações unilaterais
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e a Roménia, Paris, 9 Dezembro 1919.	Declaração perante o Conselho da SDN do representante da Albânia sobre as minorias na Albânia, 2 Outubro 1921.	
Tratado entre os principais Aliados e potências associadas e a Hungria, Trianon, 4 Junho 1920.	Declaração sobre a Protecção das Minorias na Lituânia, Genebra, 12 Maio 1922.	
Tratado sobre a Protecção das minorias na Grécia, Sèvres, 10 Agosto 1920.	Declaração do representante da Letónia sobre a Protecção das Minorias na Letónia, Genebra, 7 Julho 1923.	
Tratado de paz entre a Grécia e a Turquia, Lausanne, 24 Julho 1923.	Declaração do representante da Estónia sobre as minorias na Estónia, 17 Setembro 1923.	

Fonte: elaboração do autor.

Os direitos reconhecidos às minorias, nos vários documentos então aprovados sob a égide da SDN, dizem respeito a direitos específicos — muito embora parcelares — dos grupos minoritários históricos, nomeadamente: o acesso à nacionalidade do Estado de residência; a protecção da vida, da liberdade individual e da liberdade religiosa; a igualdade perante a lei; o livre uso da língua minoritária; o acesso aos fundos públicos “destinados à educação”, religião e apoio social (PLASSERAUD, 1998, p. 94).

Esses direitos são garantidos pela SDN através de um sistema baseado no voluntarismo e na arbitragem: cada Estado parte compromete a informar a SDN

e a acatar as observações dos seus órgãos, no caso em que as suas medidas não corresponderiam aos seus compromissos, ou até Declarações unilaterais. Uma justiça arbitral, estabelecida em 1920 com o Tribunal Permanente de Justiça Internacional (TPJI), completa esse sistema. Precisamente, é sobre o conflito entre as garantias dos direitos das minorias e uma das Declarações unilaterais que se coloca um dos mais interessantes casos jurídicos. Em 1933, a revisão da Constituição da Albânia insere uma disposição drástica: o fecho de todas as escolas privadas. Esta disposição tem implicações imediatas para as minorias linguísticas e religiosas na Albânia — por exemplo, os cidadãos de confissão católica. O governo da Albânia considera, por seu lado, que esta disposição não é contrária à sua Declaração de 2 de Outubro de 1921 (ver tabela 1.), que previa um tratamento igual no acesso à educação e cultura para as minorias no seu território, na medida em que aplica-se de forma indiferenciada às minorias e ao resto da sua população. Por seu lado, o Conselho da SDN considerava a disposição contrária ao compromisso do governo albanês.

A 6 de Abril de 1936, pronunciando-se sobre a questão recorrente do acesso ao ensino elementar na sua língua e religião por parte de grupos minoritários, o Tribunal Permanente de Justiça Internacional formula o seu Parecer sobre o caso, considerando que a Albânia deve rever a sua medida. Com efeito, declara o Parecer: “os cidadãos das minorias devem estar sobre um pé de perfeita igualdade com os outros cidadãos do Estado”. E, prossegue o parecer, “não haveria verdadeira igualdade entre maioria e minoria se esta fosse privada das suas próprias instituições e, por conseguinte, obrigada a renunciar ao que constitui a essência mesmo da vida como comunidade”. Muito embora existe por parte da Albânia uma afirmação de princípio da igualdade, é preciso distinguir a expressão formal da ideia que prossegue a norma internacional. Numa expressão notável, o Parecer recorda que:

A ideia que está na base dos tratados para a proteção das minorias é de assegurar aos grupos sociais incorporados num Estado, cuja população tem uma raça, uma língua ou uma religião diferente, a possibilidade de uma coexistência pacífica e de uma colaboração cordial com esta população, preservando ao mesmo tempo as características pelas quais se distinguem da maioria e satisfazendo às exigências que derivam desta exigência.

A interpretação que o TPJI faz foi salientada pelos comentadores como constituindo uma alteração da sua interpretação, geralmente mais conservadora (HYDE, 1935, p. 479). Não houve tempo para dar continuidade aos trabalhos do Tribunal da SDN, pois a Organização tinha entrado num ciclo de progressivo abandono dos seus membros (por exemplo, em 1933 a Alemanha e o Japão saem da organização internacional; a Itália sai em 1937, e a Espanha em 1939, enquanto a URSS é expulsa da organização no mesmo ano).

Apesar do seu aspecto positivo, os primeiros passos do Direito Internacional das minorias que emergem da SDN, aparecem como demasiado precoce para a eclosão de direitos sólidos para as minorias. Isso, por três razões: primeiro, por uma razão técnico-jurídica. Os direitos das minorias surgem não no âmbito do Tratado de Versalhes como tal, mas sim ao lado do Tratado, no quadro de acordos bilaterais que — sendo acompanhados pela Organização internacional — não deixam de ter uma natureza política e jurídica limitada. Segundo, a SDN não tem os meios para implementar as suas boas resoluções. A falta nos seus membros dos Estados Unidos da América (EUA) — um verdadeiro laboratório social para a reflexão sobre as minorias — limitou o impacto dos seus trabalhos. Terceiro, e por último, faltou à SDN instrumentos conceituais. É verdade que o conceito de minorias aparece nos Pareceres do Tribunal Permanente de Justiça Internacional (com destaque para o Parecer de 6 de Abril de 1935 sobre o Tratado Grego-Búlgaro a respeito da “Trocá voluntária de populações”⁵). É verdade que o conceito de “direitos de Humanidade” já existe — mas aplica-se apenas aos Direitos da Guerra — e não em tempo de paz, e muito menos às situações internas dos Estados membros da SDN. Faz falta, acima de tudo, o conceito de “Direitos Humanos”, conceito que só aparecerá após a Segunda Guerra Mundial, e que abrirá uma janela de esperança para o alcance do Direito Internacional sobre as minorias.

5. No Parecer de 6 de Abril de 1935, o TPJI define uma minoria como uma "colectividade de pessoas que vivem num país ou numa localidade, tendo uma raça, uma religião, uma língua e tradição próprias, [...] unidos pela identidade [...] num sentimento de solidariedade [para] de manter o seu culto, assegurar a sua instrução e a educação das suas crianças [...] e assistir-se mutuamente."

4. Alcance actual do Direito internacional sobre as minorias

O Nazismo conduziu à destruição em massa das minorias históricas e sociais no continente europeu. Basta recordar que, entre as vítimas, encontram-se mais de 5,1 milhões de judeus e 250.000 roms. Nada, até agora, tinha assemelhado a crueldade com a qual a humanidade se virara contra a humanidade, precisamente por considerar as características étnicas, religiosas ou linguísticas como uma justificação para o ódio e a destruição do outro. Mais, o Direito Internacional — e particularmente o Direito Internacional Humanitário criado desde os anos 1860 — tinha-se revelado impotente perante os crimes cometidos contra populações desarmadas. A descoberta da amplitude do desastre humanitário foi progressiva. Talvez por isso, os instrumentos jurídicos adoptados em 1945 fossem demasiados tímidos no que diz respeito aos direitos das minorias.

A Carta da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), em São Francisco, no dia 26 de Junho de 1945, no seu 1º artigo, afirma: “Nós, povos das Nações Unidas, decididos (...) proclamar de novo a nossa fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana (...).” Mais, vários artigos da Carta — com destaque para o artigo 55.º — abordam dois conceitos novos: por um lado, os “direitos do Homem”, que tem por chave a proibição da discriminação baseada na raça, sexo, língua ou religião. Por outro lado, o conceito de “autodeterminação dos povos”. A Assembleia Geral da ONU terá a ocasião de precisar que o conceito apenas se aplica às populações sob domínio colonial (Resolução da Assembleia Geral da ONU 1514 (XV), 14 de Dezembro de 1960). Nada diz a Carta acerca das “minorias”. Fala antes de “nações” e de “povos”. É que, o termo “minoria” é incômodo por pelo menos três razões: primeiro, por reenviar não a uma dimensão universal, mas a uma visão particularista e comunitária. Segundo, por provocar nos Estados a natural desconfiança sobre um tema eminentemente “interno” e potenciador de instabilidade para as suas comunidades nacionais. Terceiro, pela suspeita, ou pelo menos a dúvida jurídica, que o tratamento “específico” das minorias pudesse constituir uma nova forma de discriminação (CAPOTORTI, 1977).

Só essa desconfiança no termo “minoria” pode explicar que os dois primeiros instrumentos jurídicos de relevo adoptados no seio da ONU não

tivessem abordado a questão das minorias. Primeiro, é o caso da importante Convenção internacional para a prevenção e a repressão do crime de Genocídio (aprovada pela Resolução 260 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas a 8 de Dezembro de 1948, e em vigor desde 1951). A Convenção define o genocídio como:

Os actos abaixo indicados, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tais como:

- a) Assassinato de membros do grupo;
- b) Atentado grave à integridade física e mental de membros do grupo;
- c) Submissão deliberada do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo;
- e) Transferência forçada das crianças do grupo para outro grupo.

Note-se que essa definição, muito embora se dirija à protecção funcional das minorias enquanto grupos, não usa o termo minoria. Sobretudo, a Convenção não prevê um sistema de sanção, e as hesitações sobre o estabelecimento de um tribunal para acautelar os direitos previstos na Convenção irão durar até aos anos 1990.

Segundo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de Dezembro de 1948, tampouco faz uso do conceito de minoria. Note-se que outros temas inovadores foram abordados na Declaração, como a igualdade entre mulheres e homens, por exemplo (TOMASEVSKI, 1993). Assim, em paralelo à adopção da Declaração, a Assembleia Geral da ONU aprova a Resolução n.º 217-C (III) da Assembleia Geral (10 de Dezembro de 1948) com os termos seguintes:

A Assembleia Geral, considerando que as Nações Unidas não podem permanecer indiferentes ao destino das minorias [...]. Decide não tratar com uma disposição específica no quadro desta declaração a questão das minorias; Reenvia aos textos submetidos [...] e requer ao Conselho (Económico e Social) convidar a Comissão dos Direitos do Homem e a Subcomissão a proceder a um exame aprofundado do problema das minorias, a fim de que as Nações Unidas possam tomar medidas eficazes para a protecção de minorias raciais, nacionais, religiosas ou linguísticas.

Durante os anos 1950, após a criação de uma Subcomissão específica (intitulada Subcomissão da ONU “contra as medidas discriminatórias e da protecção das minorias”), vários investigações foram produzidas, com vista a acertar o enfoque da protecção que a ONU desejava promover para as minorias. Os trabalhos focaram, essencialmente, duas questões jurídicas. Primeiro, os critérios de definição das minorias. Quais os elementos a reter — raciais, sociais, religiosos? Era com efeito importante de estabelecer quais as minorias alvo de protecção de uma forma que, não sendo limitativa, pudesse servir de guia às disposições internacionais ou nacionais protectoras das minorias. Segundo, os métodos de protecção das minorias. Em particular, seria interessante saber que forma de tratamento jurídico (judicial, extrajudicial, etc.) seria recomendado.

Sobre a primeira questão, o critério de definição da minoria, a Subcomissão adoptou uma posição relativamente clara, muito embora nunca será consensual, no âmbito da sua 3ª Sessão (Janeiro de 1950). Por um lado, a Subcomissão entende que os grupos minoritários a proteger são os “grupos de população não dominantes que desejam conservar as suas tradições ou características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, diferenciando-se claramente do resto das [características] do resto da população”. A Subcomissão rejeitou a noção de “raça” por não corresponder a critérios científicos. Reteve, sim, o termo “étnico” correspondendo à herança física, cultural e histórica de um grupo (Resolução E/CN. 4/Sub. 2/103, de 18 de Janeiro de 1950). Por outro lado, e quanto ao número de pessoas constitutivo da minoria, a Subcomissão recomendou que se trata:

Grupos minoritários representam uma fracção apreciável da população, para assegurar nomeadamente: 1) O uso no procedimento judicial da língua destes grupos; 2) O ensino nas escolas mantidas por Estados da língua dos referidos grupos, na condição de estes o pedirem e que este pedido exprima realmente o seu desejo espontâneo.

Sobre a segunda questão, os métodos de protecção das minorias, a Subcomissão não se pronunciou de forma definitiva. As suas conclusões são, aliás, relativamente vagas — para não dizer contraditórias. Mesmo assim, a Subcomissão recomenda “medidas de protecção especiais, internacionais ou nacionais”, a favor das minorias. Ao mesmo tempo, insiste sobre o facto que essas

medidas podem criar problemas se dirigidas a “grupos pouco importantes”, o que iria criar encargos desnecessários para o Estado. Admite igualmente que os grupos minoritários que irão beneficiar dessas medidas apenas enquanto “eles não farão uso para ameaçar ou comprometer a unidade ou a segurança dos Estados”. As medidas especiais e um tratamento diferencial a favor das minorias já tinham sido advogados num documento prévio, a *“Definição e Classificação das Minorias”* (Memorando ao Secretário Geral, E/CN. 4/Sub. 2/85, 27 de Dezembro de 1949). Tratava-se de um trabalho denso, como uma análise sociológica e política que define o conceito de minorias.⁶ Este trabalho de classificação será continuado pela Subcomissão, sem que tenha resultados. Da mesma forma, a proposta do perito iraniano Shafaq de publicar cada três anos um Anuário das minorias, agregando os estudos de direito das minorias e as medidas mais importantes de proteção, foi considerado demasiado precoce pela Subcomissão, e nunca viu a luz (YACOUB, 1998, p. 120).

É só nos anos 1960, e mais especificamente a partir de 1965, que a questão das minorias volta à ordem do dia dos trabalhos da ONU. Em 1968, a Comissão dos Direitos do Homem constatava “a dificuldade que provava em estabelecer uma definição geral das minorias”. Era mais do que necessário, na medida em que o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos tinha sido aprovado pela Assembleia Geral da ONU a 16 de Dezembro de 1966. O Pacto sobre os Direitos Civis e Políticos previa uma disposição específica sobre as minorias. Com efeito, o artigo 27º do Pacto dispõe:

Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua.

6. O trabalho aborda a noção de minoria em relação com as noções de colectividade, de comunidade, de sociedade, de nação, de Estado, de comunidades sociais, o tema do nacionalismo, da cidadania, as diferentes categorias de minorias, a noção da qualidade de cidadão, a minoria como realidade social, as condições nas quais a minoria foi incorporada ao Estado, etc.. Faz-se seguir de uma bibliografia selectiva geral de 700 títulos, em francês, inglês, espanhol, catalão, português, alemão, italiano e algumas outras línguas (YACOUB, 1998, p. 112).

Em 1971, a Comissão dos Direitos do Homem da ONU encarregava um relator especial de consagrar um estudo que foi adoptado em 1977 e publicado em 1979. O relator, o perito italiano Capotorti, recomendou pelo essencial três acções: primeiro, que se faça precisamente uso dos procedimentos previstos pelo Pacto de 1966 para dar efeito às disposições relativas às minorias (artigo 27) e que ao nível nacional os meios estejam previstos para regular os casos de violação dos direitos reconhecidos aos membros das minorias pelo art. 27º. Esta recomendação será em parte seguida, na medida em que o Pacto tem sido pontualmente utilizado, após a sua entrada em vigor em 1976, para defender os direitos dos membros de minorias — mas não as minorias como tais — contra os abusos dos Estados membros⁷.

Com efeito, e este aspecto merece destaque, a semelhança de outros instrumentos internacionais (como a Convenção n.º 111 da Organização Internacional do Trabalho, de 1958, e ainda a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965), o Pacto visa aos direitos das pessoas a título individual, e não à promoção dos direitos das minorias como grupos. Precisamente por isso, Capotorti sugeriu um segundo tipo de acções: a redacção de uma Declaração universal de princípio sobre os direitos das minorias.

Finalmente, o perito e académico italiano propôs um terceiro tipo de acção, eminentemente importante para chegar a um avanço no campo jurídico, nomeadamente a escolha de uma definição jurídica do termo “minoría”. A proposta do termo minorias seria a seguinte:

Um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não dominante, cujos membros, nacionais do Estado, possuam do ponto de vista étnico, religioso ou linguístico características que diferem das do resto da população e manifestam, até de maneira implícita, um sentimento de solidariedade, com o intuito de preservar a sua cultura, as suas tradições, a sua religião ou a sua língua.

7. Recorda-se que as queixas contra os Estados na base do Pacto são comunicados e analisadas pela Comissão dos Direitos do Homem da ONU. Alguns casos podem ser referidos, como por exemplo: o caso “Sandra Lovelace”, sobre os direitos de uma pessoa membro da minoria histórica e social (enquanto mulher) no Canadá (Communication No. 24/1977: Canada. 30/07/81 (CCPR/C/13/D/24/1977)). Ainda, o caso “Ivan Kitok”, que ilustra o potencial conflito de interesses entre uma pessoa membro de uma minoria histórica e o próprio grupo minoritário, na Suécia (Communication No. 197/1985: Sweden. 10/08/88 (CCPR/C/33/D/197/1985)).

Esta definição, mais generosa que a perspectiva até agora promovida pela Subcomissão, não foi aceite pela mesma. Ao contrário, protelando ainda mais, remeteu-se para novos estudos para que, em consulta com os Estados membros, seja encontrada uma definição consensual (Comissão dos Direitos do Homem da ONU, Resolução 1984/62), o que não aconteceu.⁸ Mesmo assim, a ideia de Capotorti de criar, redigir uma declaração de âmbito universal foi para a frente. Em 1978, a Comissão dos Direitos do Homem instituía um grupo de trabalho oficioso com a missão de preparar uma declaração sobre as minorias (Comissão dos Direitos do Homem, Resolução 14/XXXIV, de 6 de Março de 1978). A declaração é finalmente aprovada pela Assembleia Geral da ONU no dia 18 de Dezembro de 1982 (Declaração n.º 47/135 da Assembleia Geral de 18 de Dezembro de 1992 sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas). A Declaração não define o termo “minoria”, mas prevê que “Os Estados devem proteger a existência e a identidade das minorias sobre os seus respectivos territórios e favorecer a criação de condições próprias à promoção desta identidade.” (artigo 1.º). Documento jurídico não vinculativo, substancialmente breve (apenas nove artigos), não prevê nenhum mecanismo — nacional ou internacional — de controlo ou de seguimento político, administrativo ou judicial dos direitos afirmados. Mesmo assim, a Declaração tem o mérito de afirmar os direitos das minorias como entidades com direitos próprios à identidade, organização, participação na vida social e política nacional e, em certa medida, transnacional (através do direito à liberdade de contactar com outros grupos para além das fronteiras, art.º 2.º, parágrafo 5). Sendo assim, a Declaração lembra aos Estados que a questão das minorias não é meramente nacional, e que um modelo de Direito Internacional das minorias está em construção.

8. Várias definições possíveis sucederam-se, sem nunca recolher o consenso dos membros da Subcomissão. Assim, na mesma Subcomissão, Jules Deschênes propôs, em 1985, definir uma minoria como “um grupo de cidadãos de um Estado, em minoria numérica e posição não dominante neste Estado, dotados de características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das da maioria da população, solidários entre eles, animados, implicitamente, com a vontade colectiva de sobrevivência e visando a uma igualdade de facto e de direito com a maioria”.

Conclusão: Que futuro para as minorias?

Os desenvolvimentos que precedem fizeram perceber que o Direito Internacional das minorias ainda está numa fase de lento amadurecimento, tal como um adulto que terá conservado alguns dos traços da adolescência. O receio de que as minorias possam constituir, para os Estados, uma ameaça para a sua soberania, não desapareceu. Alguns Estados, com destaque para Estados europeus como a França e a Turquia, consideram o tratamento jurídico específico das minorias como contrário às suas Constituições. Mais, o fantasma do terrorismo fez ressurgir suspeitas sobre a “lealdade” das minorias religiosas, especialmente na Europa e nos EUA.

Mesmo assim, três factores recentes podem fazer evoluir o Direito das minorias:

1. O papel crescente dos “órgãos judiciais” na questão das minorias. Para além dos casos pontuais sobre o Saara Ocidental e sobre a Namíbia, o Tribunal Internacional de Justiça — o órgão jurisdicional histórico da ONU — não tinha sequer aludido à questão das minorias em 40 anos de actividade. Um caso de 1995 (Portugal c. Austrália)⁹, mas sobretudo a criação desde 1993 dos Tribunais Penais Internacionais *ad hoc* para julgar crimes contra o Direito Internacional Humanitário¹⁰ — onde as principais vítimas eram minorias — constituem um marco notável. Mas esses marcos jurídicos não são suficientes, pois o Direito Humanitário tem um impacto preventivo limitado, como já se viu pelo passado.
2. A maior “visibilidade dos fluxos migratórios”, acentuada pela mediatização da cena internacional. Esta visibilidade desenvolve a

9. O caso tem mais a ver com a reafirmação do direito dos povos à autodeterminação — e a aceitação declarada pelo Tribunal Internacional de Justiça do efeito *erga omnes* do mesmo princípio.

10. Tribunal Penal para a Ex-Jugoslávia (1993) criado pela Resolução 827 do Conselho de Segurança da ONU de 25 de Maio de 1993 (<http://www.un.org/icty/index-f.html>); Tribunal Penal para o Ruanda (1994) criado pela Resolução 955 do Conselho de Segurança da ONU de 8 de Novembro de 1994 (<http://www.ictr.org/default.htm>); Tribunal Especial para a Serra Leoa (2000) criado pela Resolução 1315 do Conselho de Segurança da ONU de 14 de Agosto de 2000 (<http://www.sc-sl.org/index.html>). Desde 2002, foi instituído no âmbito do sistema da ONU o Tribunal Penal Internacional com carácter permanente (<http://www.icc-cpi.int/home.html&ln=en>).

consciência social e jurídica das dificuldades enfrentadas pelos grupos minoritários, em particular nos países menos preparados para o acolhimento de grupos, dando origem a um “cúmulo de desigualdades” — segundo a expressão de Birr e Pfefferkorn (1995, p. 501).

3. Este elemento será provavelmente decisivo no futuro, o crescente enfoque político e jurídico sobre a necessidade de proteger os *habitats* do nosso planeta, o que inclui certamente os vários elementos territoriais, mas igualmente as culturas, tradições, especificidades étnicas, linguísticas e religiosas. O trabalho de algumas organizações internacionais nesse sentido foi já muito longe na protecção internacional dos elementos naturais e sociais dos “grupos minoritários”, e só pode produzir frutos com o tempo.¹¹

Isso dito, o Direito Internacional das minorias tem dois grandes desafios pela frente: primeiro, articular uma protecção das minorias históricas com a protecção das minorias sociais. Como se viu, até agora, a definição das minorias em Direito Internacional tem abrangido essencialmente as minorias históricas. Na prática, algumas minorias sociais (como as mulheres) têm um grau elevado de protecção jurídica internacional contra a discriminação enquanto grupos (instrumentos contra as formas de discriminação indireta ou sistémica). Mais, os instrumentos jurídicos utilizados são muitas vezes idênticos aos instrumentos utilizados para as minorias históricas (por exemplo, o recurso às medidas de acção positiva — o *Affirmative Actions*). Mas não existe um consenso sobre a protecção de certas minorias sociais (por exemplo, as minorias sexuais), e o risco de tensões internas provocado pelos desníveis de direitos entre minorias não pode ser menosprezado. Segundo, o Direito Internacional das minorias deverá articular a protecção dos direitos individuais dos membros das minorias, por um lado, e a protecção dos direitos colectivos das minorias como grupos, pelo outro.

11. No âmbito da UNESCO, existe uma panóplia de instrumentos jurídicos de promoção da não discriminação, como a Convenção sobre a Luta contra a discriminação no domínio do ensino (Dezembro 1960); existem igualmente instrumentos sobre a protecção do património cultural, como a Convenção sobre o Património mundial cultural e natural (16 de Novembro de 1972). Vários instrumentos de *Soft Law* (não vinculativos) devem também ser mencionados, como a Declaração sobre a raça e os prejuízos raciais (Desde 27 de Novembro de 1978).

Os modelos jurídicos existem, sobre esta articulação — no Direito Social, por exemplo (cf. por exemplo, Gurvitch) — e podem ser aproveitados.

Referências

BIRR, Alain; PFEFFERKORN, Roland. *Déchiffrer les inégalités*. Paris: Syros, 1995.

CAMPELO, Álvaro. Devem as mulheres ser consideradas como minorias em Portugal? In: TOLDY, Teresa Martinho, CASQUEIRA CARDOSO, João (Org.). *A Igualdade entre mulheres e homens às portas do século XXI/Equality between women and men at the gateway of the 21st Century*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 1997. p. 187-205.

CAPOTORTI, Francesco. *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*. ONU E/CN.4/Sub.2/384/Add.1-7), 1977.

CASQUEIRA CARDOSO, João. Acção internacional humanitária e direitos. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, v. 5, p. 293-306, 2000.

DE QUADROS, Fausto; GONÇALVES PEREIRA, André. *Direito Internacional Público*. Coimbra: Almedina, 1997.

DE LAS CASAS, Bartolomeu. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.

FORTHOMME, Bernard. *Traditions et ruptures*. Paris: 2003. Disponível em: <<http://bernard-forthomme.com/pages/theologie/Tradition.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2007.

GANDET, Claire. Une paix religieuse en 1648. *Bulletin de la société de l'histoire du protestantisme français*, v. 1, n. 144, p. 471-488, 1998.

HYDE, Charles Cheney. The world court interprets another international agreement. *The American Journal of International Law*, v. 29, n. 3, p. 479-482, 1935.

MARTINEZ COBO, José. *Study of the problem of discrimination against indigenous populations*. ONU E/CN.4/Sub.2/1986/7/Add.4), 1986.

PIERRÉ-CAPS, Stéphane. *La multination. L'avenir des minorités en Europe centrale et orientale*. Paris: Editions Odile Jacob, 1995.

PLASSERAUD, Yves. *Les minorités*. Paris: Monchrétien, 1998.

SERRES, Michel. *Les cinq sens*. Paris: Grasset, 1985.

TOMASEVSKI, K. *Women and human rights*. London: Zed Books, 1993.

WIRTH, Louis. On cities and social life. *Selected papers*. University of Chicago Press: 1964.

YACOUB, Joseph. *Les minorités dans le monde — faits et analyses*. Paris: Déclée de Brouwer, 1998.

Parte II

**Percepções externas:
Itália, Espanha, México**

Capítulo 2

A PERCEPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ITALIANOS: O CASO DO IUSVE DE VENEZA¹

Roberto Albarea²

1. O contexto

Parafraseando uma recente publicação organizada por Caliman (2014), perguntamo-nos: “como será a pedagogia do amanhã?”.

Em um mundo interconectado, atravessado por múltiplos contrastes e antinomias, não haverá mais lugar para uma educação que deixe de se inspirar, do

¹ Agradecimentos a Fabio Benatti, Christian Crocetta e Davide Marchioro, professores da IUSVE, pela colaboração na elaboração do presente capítulo. Tradução do italiano realizada por Geraldo Caliman.

² Doutor em educação pela Universidade de Pádua. Professor do Instituto Universitário Salesiano de Veneza, agregado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, Itália, e diretor científico de IUSVEducation, *Rivista interdisciplinare dell'educazione*.

ponto de vista teórico e dos fundamentos, e em maneira concreta e vivida, àquela fonte de ideias, valores, intuições e conquistas que são os direitos humanos, para além de seus enunciados válidos, mas, muitas vezes, retóricos e mistificadores.

Particularmente, as mudanças demográficas, econômicas e sociais do mundo, muito evidentes no Ocidente, geram relevantes dificuldades para as jovens gerações. Isto, em uma ótica global, implica dificuldade em obter um trabalho digno, fato que evidencia sérias dúvidas quanto à integração social, segundo as indicações da Organização Internacional para o Trabalho (OIT).

Como consequência de tal situação, evidenciam-se fenômenos como a geração NEET (*Not engaged in Education, Employment or Training*), o abandono da escola, certo individualismo difuso, o desinteresse pela política e pelos temas sociais, uma desorientação existencial amplamente verificável. Sobretudo após a crise econômica de 2008, evidenciaram-se as críticas ligadas ao predomínio das leis de mercado na regulação das relações sociais, diante das desigualdades produzidas em escala global e nacional, que envolvem também as jovens gerações.

À luz do horizonte socioeconômico delineado, no contexto do Instituto Universitário Salesiano de Veneza (IUSVE), agregado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, nós passamos a explorar o tema da percepção dos direitos humanos e da justiça nas gerações jovens, partindo de amostras representativas da população de estudantes universitários em três diferentes contextos territoriais.

A pesquisa envolveu, além do IUSVE (Itália), uma instituição universitária europeia (Espanha) e outra da América Latina (Brasil) – coordenada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB) –, bem como o *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educacion Don Bosco* (CES) de Madri. Esta última instituição conduziu sua própria pesquisa paralelamente com o IUSVE e foi coordenada por Sabino de Juan Lopez, junto às colaboradoras Elena Fernández Martín e Mercedes RegleroRada. A pesquisa IUSVE foi conduzida por quatro docentes: Roberto Albarea, Fabio Benatti, Christian Crocetta e Davide Marchioro, com a supervisão do Diretor, Arduinio Salatin. Utilizando um instrumento comum de trabalho, a pesquisa da Espanha e da Itália, cujo projeto se desenvolverá mais amplamente nos semestres seguintes, exprime sua intenção de repensar

a oferta formativa das duas universidades e sensibilizar os jovens para os direitos humanos, no exercício de uma cidadania ativa e responsável. Como se poderá notar, muitas são as analogias entre as duas pesquisas, considerando os primeiros resultados obtidos. Mas emergem também algumas divergências, como ocorre muitas vezes nas pesquisas de tipo comparativo: uma antinomia/dialética *between convergencies and divergencies* (citando Robert Cowen, do *Institute of Education* de Londres).

2. Pressupostos pedagógicos

Quais são então os objetivos subjacentes às duas pesquisas? Um primeiro objetivo consiste em trazer à luz a percepção dos direitos humanos por parte dos jovens universitários que frequentam as instituições salesianas: percepção evidenciada através da sua poliedricidade e sua complexidade.

O segundo objetivo (talvez mais importante que o primeiro, mas deste sendo uma consequência) é o de reorganizar e reformular os percursos educativos de ensino universitário, de modo a fazer referência valorial e concreta aos direitos humanos, entendidos como uma área de testemunho e de crescimento educativo. Isso significa que não somente os conteúdos disciplinares podem ser sujeitos a modificações, ou os planos de estudo dos projetos didáticos do centro universitário salesiano, mas tendem a propor um investimento na vida universitária como um todo: atitudes e comportamentos de professores e estudantes, conexões entre os cursos universitários e o mundo real, atenção ao desenvolvimento da personalidade juvenil orientada ao bem comum, sensibilização político-social e assim por diante.

Trata-se de manter viva e operante uma sensibilidade aos direitos humanos, *in situ*, como ação e testemunho, como parte da identidade que se constrói através de um jogo de ações e avaliações de si (BRUNER, 1997, p. 44 e ss.). Trata-se da questão crucial dos valores não somente proclamados, mas também vividos.

Não se trata, pois, como diz Nussbaum (2002), somente de enunciar direitos, mas é necessário se perguntar como cada pessoa, singularmente, possa ser capaz de vê-los realizados no próprio contexto, no contexto em que vive.

Os direitos humanos se realizam gradualmente na proporção da capacidade de cada ser humano em saber testemunhá-los ou vivê-los efetivamente. Existe, pois, um limite abaixo do qual toda expressão do ser humano torna-se não acessível aos outros (NUSSBAUM, 2002). O tema dos direitos deveria, segundo o autor, ser contextualizado na medida da capacidade dos cidadãos de assumi-los como próprios. O contexto se refere à comunidade dos cidadãos e às características sociopolíticas de cada país. Portanto, o papel da educação é fundamental, pois a compreensão dos direitos e a capacidade do homem de saber interpretá-los em um determinado contexto estão intimamente relacionadas.

Olhando por outra perspectiva, emerge a posição crítica de Zížek que, referindo-se às raízes ocidentais dos direitos humanos, não considera que, tomada em seu conjunto, “a revolução silenciosa dos direitos humanos terá sido profunda na comunidade internacional”, enquanto “a distinção entre cidadão e estrangeiro esteve forte: existe agora só a pessoa humana (um belo conceito que devemos, sobretudo, ao personalismo católico de Mounier e Maritain)” (ZIŽEK, 2005, p. 59).

Também a competente Matilde Callari Galli (1975, p. 198-199), muitos anos antes de Zížek, não esconde a complexidade e a ambivalência de tal temática, observando como: “Os valores que os direitos humanos subentendem e propõem, por um lado, são considerados as únicas defesas – mesmo sendo tênues e submersas – diante de prepotências e violências de todo tipo; de outro lado, não podemos negar que os direitos humanos, na comparação intercultural, aparecem, sobretudo como uma emanação dos valores próprios da cultura europeia, e em parte, ligados a um grupo particular; a um período histórico particular, a uma determinada filosofia política [...]. Os ‘direitos humanos’ como são expressos em inumeráveis ‘Constituições Internacionais’ que os acolhem, se ligam às tradições, às normas, às leis de muitas culturas presentes no planeta, mas é inegável que os seus princípios encontram-se imersos na concepção que a cultura europeia desses últimos dois séculos elaborou a partir dos princípios de liberdade civil, relações entre esfera pública e privada, relações entre indivíduos e sociedade”.

Dito isto, não há dúvida de que o primado da pessoa (MARITAIN, 1977; 1982), que é a referência fundante da pesquisa IUSVE, ponha à pedagogia e à educação uma antinomia que resulta orientadora do trabalho de todos os

educadores: a antinomia entre “tarefas de conhecimento e tarefas de salvação” (ACONE, 2002).

Em outras palavras, a pedagogia e a educação devem concentrar-se (e em certo sentido limitar-se) a assumir somente tarefas de tipo cognoscitivo, mas que legítimos, ou devem se colocar também outras questões e oferecer parâmetros e instrumentos para compreender e enfrentar temas que dizem respeito ao destino do homem, à sua dignidade intrínseca, ao futuro da humanidade, à díplice relação entre cognoscível e não cognoscível (antinomia irresolvível)? Aqui está o núcleo inspirador da pesquisa: a saudade do futuro (como se falou em outras sedes) tem suas raízes no passado para vislumbrar, em sentido utópico, mas realístico, um projeto existencial, social, comunitário em relação ao futuro (ALBAREA, 2012).

Os dois objetivos de pesquisa acima enunciados se reforçam mutuamente na medida em que se baseiam sobre o fato de que, tanto o IUSVE de Veneza como o CES Don Bosco de Madri, adotaram as mesmas categorias de levantamento dos dados, de modo que podemos deduzir algumas linhas de tendência úteis para uma compreensão mais sutil dos significados, das ideias, dos estímulos e das condutas pessoais e sociais que os jovens estudantes têm com respeito à assunção de tais princípios.

3. Os procedimentos metodológicos e resultados encontrados

A pesquisa IUSVE, iniciada em setembro de 2013 com a primeira comparação exploratória entre as três universidades sobre a partilha dos objetivos e da metodologia, iniciou-se concretamente a partir de dezembro daquele ano com a primeira fase investigatória baseada em dados obtidos através de grupos focais. A partir destes construiu-se o questionário de levantamento dos dados, aplicado aos estudantes universitários no mês de junho de 2014. Na sequência, em março de 2015, o processamento e a interpretação dos dados foram concluídos.

De um ponto de vista operacional, a pesquisa foi conduzida em duas fases e desenvolvida em paralelo entre o IUSVE de Veneza e o CES de Madri.

Entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2014 foram realizados seis grupos focais, distribuídos pelos Cursos de Pedagogia (PED), Psicologia (PSI) e

Comunicação (COM), nos quais foram indagadas as seguintes questões: a percepção e o conhecimento a respeito dos direitos humanos; a participação de estudantes em atividades humanitárias, sociais ou de voluntariado; a condição juvenil; a percepção de justiça e o tema da participação dos jovens na vida social e política; a conexão entre ensino universitário e o testemunho sobre os direitos humanos.

À luz dos resultados obtidos, efetuou-se um confronto entre os resultados dos grupos focais IUSVE e os alcançados em paralelo pelo CES de Madri (março de 2014), a partir do qual se construiu o questionário (abril-maio 2014), aplicado aos estudantes das duas universidades no mês de junho de 2014.

A síntese dos grupos focais realizados fez emergir um relativo conhecimento dos principais direitos humanos (liberdade e igualdade, vida, conduzir vida digna, saúde, educação, justiça), com um aceno aos “falsos direitos” (felicidade, beleza, subjetividade), utilizados posteriormente no questionário como dados de controle.

Um elemento relevante que emergiu se refere à percepção da falta de respeito aos direitos humanos, mesmo na Itália, com uma tendência de atribuir a causa à situação política e à crise econômica atual que impediriam, de fato, uma adequada realização pessoal. Ligado a isso, de fato, é importante o elemento emerso dos grupos focais (e depois confirmados também pelos questionários) em relação ao problema do horizonte ocupacional percebido dentro das mais amplas questões relativas à atual condição juvenil (RAPPORTO GIOVANI, 2007; TONIOLI, 2014): uma parte dos estudantes envolvidos tem a percepção de serem “filhos abandonados” de uma sociedade que entedia, que não projeta perspectivas de esperança e oferece poucas oportunidades. Em resposta, os jovens tendem a manifestar uma atitude submissa e desinteressada.

O questionário foi subdividido em quatro áreas: 1) Percepção e conhecimento dos direitos humanos; 2) Os direitos humanos e a sua aplicação; 3) Promoção dos direitos humanos; 4) Educação para direitos humanos: o papel das instituições educativas.

Um total de 44 itens, apropriadamente estruturados para indagar sobre a percepção que os estudantes universitários têm dos direitos humanos, como também o conhecimento que eles têm dos mesmos. Para aumentar a precisão das

comparações, foram solicitadas informações do tipo sociodemográfico (gênero, idade, formação pregressa, núcleo familiar, etc.).

A segunda fase, que consistiu na aplicação do questionário, envolveu um total de 315 estudantes com uma idade média de 25,43 anos. O cálculo do tamanho da amostra baseou-se na população do IUSVE de 1793 estudantes (ano acadêmico de 2014-15) e, de acordo com os parceiros de pesquisa espanhóis, manteve-se um nível de confiança de 95% e uma margem de erro inferior a 5%.

A análise dos dados do questionário se concentrou, principalmente, nas seguintes dimensões:

- Análise dos dados do cenário: estatística descritiva dos dados anagráficos da amostra e do quadro sinóptico de acordo com diferentes variáveis de agrupamento (curso, gênero, grau de autonomia, etc.);
- Comparações múltiplas e análises específicas: testes não paramétricos para testar a incidência de algumas variáveis sobre respostas fornecidas pelos participantes.

Os itens do questionário aplicado constituem as variáveis da pesquisa e cada categoria de resposta dada pelos participantes foi codificada por meio de um sistema que permitisse a inserção numa base de dados central. Para o tratamento informatizado e o processamento de dados utilizou-se o pacote estatístico *IBM SPSS*© (versão 21): um *software* em módulos que permite a gestão de bancos de dados e uma ampla tipologia de análises estatísticas. Os resultados das análises permitiram a formulação de algumas hipóteses relativas à estrutura da amostra e à modalidade distributiva das frequências emergentes, identificando linhas de tendência que permitem fazer algumas considerações.

3.1. A estrutura da amostra pesquisada

Como já observado anteriormente, os participantes da segunda fase da pesquisa provêm de três cursos do IUSVE (PED, PSI e COM), que contribuíram com os grupos focais. No que se refere à variável ligada a cada curso, manteve-se na amostra a mesma proporção de sujeitos que caracterizou a população IUSVE

(46,4% COM; 32,7% PSI e 21,0% PED). Também, no tocante à variável gênero, na amostra foi mantida a mesma proporção presente na população de referência (72,7% do sexo feminino e 27,3% do masculino).

A idade aparece como uma variável para prever o interesse pela política; e isso significa que, considerando um estudante qualquer do IUSVE, quanto mais jovem, tanto menos provável que demonstre interesse pela política. Emergiu também que a política interessa mais significativamente aos estudantes do sexo masculino do que às estudantes do sexo feminino. No entanto, mais de 84% da amostra declarou ter votado nas últimas eleições nacionais, exprimindo um interesse pela política de modo mais significativo do que aqueles que ainda não tinham exercitado o direito/dever do votar.

Para uma análise mais aprofundada, foram comparadas diversas variáveis entre si, algumas delas mais que outras pareciam influir sobre respostas fornecidas pelos participantes. Entre as principais variáveis de agrupamento utilizadas para a comparação entre participantes, além do gênero e do curso de pertença, decidiu-se utilizar também as variáveis dicotômicas “participação em atividades de voluntariado” (com o objetivo de distinguir entre os estudantes que ganharam uma significativa experiência no campo de voluntariado daqueles que, ao invés, não tiveram nenhuma experiência em tais contextos) e “voto nas ultimas eleições”. Interessante também foi explorar a variável “grau de autonomia”, sobretudo entre os muito jovens.

Dos dados resulta que a maior parte dos estudantes IUSVE participou ou participa ainda de atividades ligadas ao “voluntariado” (89,4% PED; 89,3% PSI e 71,2% COM).

No que se refere à variável que exprime o “grau de autonomia” dos estudantes, a maior parte dos participantes se declara parcialmente ou totalmente dependente. Os participantes do sexo masculino manifestaram uma maior autonomia econômica em relação aos participantes do sexo feminino. E o curso no qual o grau de autonomia aparece como maior é o de Pedagogia.

Tabela 1
Grau de autonomia

		Grau de autonomia			
		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	Totalmente dependente	75	28,3	24,9	24,9
	Parcialmente dependente	127	40,3	42,2	67,1
	Semiautônomo	49	15,6	16,3	83,4
	Totalmente autônomo	50	15,9	16,6	100,0
Total		301	95,6	100,0	
N.R.	Não responderam	14	4,4		
Total		315	100,0		

Fonte: elaboração do autor.

3.2. O conhecimento dos direitos humanos

Focalizando a atenção sobre o “conhecimento dos direitos humanos”, percebe-se como cerca de 90% dos estudantes têm uma ideia básica do que sejam os direitos humanos ou, de qualquer modo, ouviram falar sobre eles: “Tenho uma ideia do que sejam” (82,5%); “Eu os conheço em profundidade” (9,6%); “Ouvi falar” (7,3%); “Não os conheço” (0,6%). Não resultam diferenças significativas entre os vários cursos ou entre os gêneros. Em torno de 80% dos estudantes estão de acordo que os direitos humanos sejam “direitos imprescindíveis para o ser humano”. Para a maioria da amostra, os direitos humanos representam um ponto fundamental de referência: mais de 41% dos estudantes concebem o respeito pelos direitos humanos como uma exigência de fato e concreta, e não somente como uma afirmação de princípio.

Tabela 2

Os Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos são:					
		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	Pura teoria e pouca prática	52	16,5	16,8	16,8
	Teoria, mas aplicável também na vida real	127	40,3	41,1	57,9
	Regulam diretamente a vida real	130	41,3	42,1	100,0
Total		309	98,1	100,0	
N.R.	Não responderam	6	1,9		
Total		315	100,0		

Fonte: elaboração do autor.

O conhecimento da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, muitas vezes tida como algo desconhecido entre o mundo juvenil italiano (os dados do Eurispes de 2008 confirmam que 50% dos jovens entre 18 e 30 anos nunca ouviram falar dela), parece, ao invés, superar as expectativas: mais de 63% dos estudantes declararam que leram a Declaração (completamente ou em parte), enquanto 35% afirmaram que nunca a leram. Em geral, resulta que quem a leu completamente ou somente em parte conhece também outras normativas (pesquisadas nos questionários).

Entre os “direitos humanos mais importantes”, os estudantes do IUSVE identificaram a vida, o bem-estar e a saúde, a educação e a igualdade: quase 58,1% da amostra escolheu o direito à vida; 40,6% o direito à educação e à instrução e 38,4% o direito à saúde. Somente 19,4% escolheram o direito à

justiça, enquanto na berlinda ficaram os “falsos direitos”, o direito à felicidade, com 9,2% de preferências. Analisando as diferenças dentro da amostra, quanto à percepção e à importância dos direitos humanos, emerge como os estudantes que não trabalham demonstram maior atenção e sensibilidade em relação aos estudantes que trabalham.

Tabela 3

Escala de importância dos Direitos. Em % (N=315) por gênero.

Escala de importância dos Direitos com base na frequência das respostas (val. % para gênero)	Masculino	Feminino
Direito à vida	61,0%	58,3%
Direito à educação e à instrução	43,9%	39,0%
Direito à saúde	36,6%	40,4%
Direito à igualdade e à não discriminação	22,0%	22,0%
Direito à justiça	25,6%	17,4%
Direito ao trabalho	14,6%	17,0%
Direito à liberdade de opinião	15,9%	14,2%
Direito à felicidade	15,9%	6,4%

Fonte: elaboração do autor.

Observando os dados da tabela 3, podemos notar onde os dois grupos divergem. Antes de tudo, parece evidente que o mundo feminino denuncie com força maior necessidade de “estar bem” (direito à saúde), enquanto entre os estudantes do sexo masculino prevalece, ao invés, a necessidade de viver felizes (direito à felicidade). Os fatores mais significativos se distanciam em torno da órbita dos temas, respectivamente, da felicidade e da justiça, a respeito dos quais o sexo masculino aparece com mais intensidade.

Na tabela a seguir propõe-se uma comparação entre as pertenças aos três cursos (PED, PSI e COM que aqui denominaremos cursos) sobre a escala de importância dos direitos humanos. A hipótese de partida é que a orientação de estudo, entendida como a escolha de um curso de graduação, possa prever um tipo de escolha em termos de valores.

Tabela 4

Escala de Importância dos Direitos. Em % (N=315) por Curso.

Escala de importância dos Direitos	PED	PSI	COM
Direito à vida	56,1%	44,7%	68,5%
Direito à educação e à instrução	30,3%	35,9%	48,6%
Direito à saúde	24,2%	29,1%	51,4%
Direito à igualdade e não discriminação	12,1%	14,6%	30,8%
Direito à justiça	3,0%	6,8%	35,6%
Direito ao trabalho	12,1%	10,7%	22,6%
Direito à liberdade de opinião	4,5%	2,9%	26,7%
Direito à felicidade	3,0%	4,9%	15,1%

Fonte: elaboração do autor.

Existem algumas diferenças importantes entre aqueles estudantes que participam ou que já participaram no passado de atividades de voluntariado e aqueles que, ao invés, nunca participaram. Comparando as opiniões dos respectivos grupos, temos o seguinte quadro ilustrativo.

Tabela 5

Escala de importância dos Direitos. Em % (N=315) por participação em voluntariado.

Escala de importância dos Direitos com base na frequência das respostas (val. % para voluntariado)	Voluntários	Não voluntários
Direito à vida	57,6%	66,0%
Direito à educação e à instrução	38,4%	51,1%
Direito à saúde	36,5%	53,2%
Direito à igualdade e não discriminação	19,9%	27,7%
Direito à justiça	16,7%	25,0%
Direito ao trabalho	15,7%	19,1%
Direito à liberdade de opinião	11,8%	18,8%
Direito à felicidade	8,2%	15,4%

Fonte: elaboração do autor.

Por último, trazemos a escala de importância dos direitos em relação à participação ou não no mercado de trabalho.

Tabela 6

Escala de Importância dos Direitos. Em % (N=315) por participação no mercado de trabalho.

Escala de importância dos Direitos	Trabalhadores	Não Trabalhadores
Direito à vida	52,2%	68,8%
Direito à educação e à instrução	42,9%	39,2%
Direito à saúde	35,5%	43,8%
Direito à igualdade e não discriminação	19,9%	25,0%
Direito à justiça	16,7%	25,0%
Direito ao trabalho	16,1%	23,5%
Direito à liberdade de opinião	11,8%	18,8%
Direito à felicidade	8,6%	23,5%

Fonte: elaboração do autor.

Para os estudantes IUSVE, “os direitos humanos são universais”: mais de 90% dos entrevistados, de fato, se manifestaram de acordo com a afirmação de que os direitos humanos são uma “parte da natureza humana e, por este motivo, [são] universais”.

Um dado com acentuada contratendência é representado pela centralidade do papel da família em relação à “sensibilização aos direitos humanos”. Cerca de 50% dos estudantes indicaram a família como lugar de expressão e testemunho desses direitos, enquanto quase 20% indicaram como fatores de sensibilização a escola secundária de Segundo Grau e os educadores. Este dado é inesperado, visto que os dados Eurispes de 2008, em relação à Itália (pesquisa feita com amostra de cinco mil participantes) revelam como, em geral, a família se coloca no último lugar, enquanto entre os estudantes IUSVE ela é colocada em primeiro lugar.

No que respeita ao “associacionismo”, a debilidade do fenômeno, na maior parte dos casos, poderia ser atribuída à escassa participação juvenil nestas realidades. No entanto, a partir do momento em que, na amostra em exame,

cerca de 63% dos estudantes declararam estar inscritos a alguma associação, perguntamo-nos qual poderia ser a verdadeira causa. A resposta poderia estar ligada à tipologia de associações frequentadas pelos estudantes, visto que alguns indicaram também associações cuja “missão” não parece referir-se diretamente aos princípios da Carta dos Direitos Humanos (como, por exemplo, associações do tipo *Juventus Club* e *Circolo ARCI*). Como consequência, os argumentos dos direitos humanos podem não ser discutidos dentro desses tipos de associação.

Do cruzamento desse item com as principais variáveis estruturais (gênero, curso, voluntariado, etc.), não apareceram resultados significativos.

Tabela 7

Sensibilização aos Direitos Humanos. Em % (N=315).

Quem mais influiu na sua percepção dos Direitos Humanos	
Família	49,8%
Escola secundária de Segundo Grau	10,2%
Educadores	8,6%
Assocacionismo	7,6%
Mídias de massa	5,4%
Paróquia	5,1%
Outros	3,5%
Escola primária e secundária de Primeiro Grau	2,2%
Amigos	1%

Fonte: elaboração do autor.

3.3. Os direitos humanos e suas aplicações

Perguntados sobre “o respeito aos direitos humanos no mundo, na Europa e na Itália” e 90,8% dos estudantes afirmaram que os direitos humanos não são respeitados no mundo. Os três principais motivos desta falta de respeito estiveram circunscritas a razões políticas (59,1%), socioeconômicas (58,7%) e religiosas (38%).

Tabela 8

Motivos da falta de respeito aos Direitos Humanos no mundo. Em % (N=315). Escala Lickert.

Motivos da falta de respeito aos Direitos Humanos no mundo				
	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Motivos políticos	3,3%	5,1%	32,6%	59,1%
Motivos jurídicos	6,2%	22,8%	49,6%	21,4%
Motivos socioeconômicos	1,8%	10,1%	29,3%	58,7%
Motivos educativos	9,1%	27,5%	33,3%	30,1%
Motivos religiosos	5,4%	18,5%	38,0%	38,0%
Motivos culturais	4,3%	16,3%	41,7%	37,7%

Fonte: elaboração do autor.

Os dados evidenciaram que 42,3% dos estudantes IUSVE afirmaram que os direitos humanos não são respeitados na Europa por motivos políticos (60,5%), socioeconômicos (52,7%) e jurídicos (31,0%). Não apareceu como relevante no contexto europeu, a motivação religiosa.

Especificamente quanto à situação italiana, ao lado de 60% dos que afirmam que na Itália os direitos humanos sejam quase sempre ou sempre respeitados, emergiram 38% daqueles que pensam que tais direitos, na Itália, sejam respeitados somente em algumas ocasiões ou, em muitos casos, nada respeitados. A partir dos resultados da pesquisa, ficou evidenciado que há um grande número de estudantes altamente insatisfeitos em relação ao tema do respeito aos direitos humanos. Os dados mostram que as posições mais críticas são expressas pelo sexo feminino e por aqueles cujas famílias, e/ou eles mesmos, são atingidos diretamente pela crise econômica. O gênero e as condições econômicas, portanto, tendem a representar um elemento fundamental na percepção do respeito aos direitos humanos.

Para os estudantes IUSVE o direito humano menos respeitado na Itália é o “direito ao trabalho” (31,8%), seguido do “direito à justiça” (25,3%) e do direito à “igualdade” e “não discriminação” (18,6%). Evidencia-se que entre os direitos humanos mais importantes, o “direito ao trabalho” ficou em sexto lugar, enquanto na relação entre os direitos menos respeitados ficou em primeiro.

Tabela 9

Direitos menos respeitados na Itália. Em % sobre N=315.

Direitos menos respeitados na Itália	Val. % (N=315)
Direito ao trabalho	31,8%
Direito à justiça	25,3%
Direito à igualdade e não discriminação	18,6%
Direito a viver com dignidade	5,1%
Direito à educação e à instrução	4,7%
Direito a morrer com dignidade	3,7%
Direito à liberdade de opinião	2,7%
Direito à vida	2,4%
Direito à saúde	2,0%
Direito à felicidade	1,4%
Direito à beleza e à subjetividade	0,7%
Direito do adulto à paternidade/maternidade	0,7%
Direito à utilização dos recursos naturais	0,7%
Direito ao amor	0,3%

Fonte: elaboração do autor.

No tocante à relação entre direitos humanos e instituições, os respondentes manifestaram-se consensuais em assinalar como os poderes econômicos, as *mass media* e as empresas estariam entre as instituições menos sensíveis em relação ao tema direitos humanos; como também as instituições governamentais e judiciárias.

Tabela 10

Grau de respeito aos Direitos Humanos por parte das Instituições.
Em % (N=315). Escala Lickert.

Grau de respeito aos Direitos Humanos por parte das instituições	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Instituições governamentais	13,8%	49,3%	33,2%	3,7%
Instituições judiciárias	9,4%	43,0%	43,3%	4,4%
Poderes econômicos	32,6%	51,7%	14,1%	1,7%
Mídias de massa	19,1%	52,3%	26,5%	2,0%
Associações e organizações culturais	1,0%	10,4%	55,0%	33,2%
Igrejas e associações religiosas	4,0%	15,2%	47,8%	33,0%
Empresas	13,1%	59,7%	25,2%	2,0%

Fonte: elaboração do autor.

Ainda segundo os estudantes, as instituições que, ao contrário das supramencionadas, manifestam maior respeito pelos direitos humanos, são as organizações culturais, as associações religiosas e a Igreja. Os respondentes do sexo masculino, mais que as do sexo feminino, assinalaram a falta de respeito dos direitos humanos por parte das organizações judiciárias. Também são as estudantes mais jovens a manifestar como os direitos humanos são pouco ou nada respeitados pelos poderes econômicos. Os estudantes que participaram, ou que ainda participam do voluntariado, tendem a avaliar muito mais positivamente a atitude da Igreja, em comparação com o grupo que não teve experiência de voluntariado. Por último, naquilo que se refere à comparação entre os três cursos, o teste de Kruskal-Wallis (1952) para amostras independentes evidencia duas importantes e significativas diferenças entre os três cursos, relativamente ao juízo sobre os poderes econômicos ($H=14.10$; $p<.01$) e sobre *amass media* ($H=14.76$; $p<.01$). Em ambos os casos o grupo de estudantes que provém da área da Comunicação (COM) manifesta uma visão “menos negativa” em relação aos outros dois grupos (PED e PSI), atribuindo juízos significativamente superiores.

3.4. Promoção dos direitos humanos

As modalidades para a promoção dos direitos humanos mais visualizadas pelos estudantes são o próprio comportamento (63,2%), a discussão e/ou a conversação (25,4%) e as iniciativas de solidariedade (15,9%): a relação com os amigos e o associacionismo são os contextos privilegiados para tal promoção.

Tabela 11

Iniciativas de promoção dos Direitos Humanos. Em % (N=315).

Iniciativas de promoção dos Direitos Humanos:	Val. %
Através do meu comportamento (exemplo)	63,2%
Com a discussão/conversação	25,4%
Realizando iniciativas de solidariedade	15,9%
Com o estudo e o aprofundamento de informações	14,9%
Através de atividades religiosas	7,6%
Não são promovidas	6,3%
Realizando iniciativas políticas	1,3%

Fonte: elaboração do autor.

Observando-se as diferenças de gênero, os respondentes do sexo masculino, mais que as do sexo feminino, tendem a promover os direitos humanos através de atividades de tipo religioso e/ou político. Além do mais, quem foi ou é voluntário, atribui um peso maior ao próprio comportamento para a promoção dos direitos humanos.

Tabela 12

Iniciativas de promoção dos Direitos Humanos. Em % (N=315) por gênero.

Iniciativas de promoção dos Direitos Humanos:	Masculino	Feminino
Com a discussão/conversação	24,4%	26,1%
Através do meu comportamento/exemplo	67,1%	62,8%
Com o estudo e o aprofundamento de informações	17,1%	14,2%
Realizando iniciativas solidárias	15,9%	16,1%
Realizando iniciativas políticas	4,9%	0,0%
Através de atividades religiosas	14,6%	5,5%
Não são promovidas	7,3%	5,5%

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 13

Iniciativas de promoção dos Direitos Humanos.

Em % (N=315) por participação no voluntariado.

Iniciativas de promoção dos Direitos Humanos:	Não voluntários	Voluntários
Com a discussão/conversação	27,7%	25,5%
Através do meu comportamento/exemplo	55,3%	65,5%
Com o estudo e o aprofundamento de informações	12,8%	15,3%
Realizando iniciativas solidárias	4,3%	18,0%
Realizando iniciativas políticas	2,1%	1,2%
Através de atividades religiosas	0,0%	9,4%
Não são promovidas	14,9%	4,7%

Fonte: elaboração do autor.

Com relação ao “papel dos jovens”, mais de 90% dos entrevistados se declararam confiantes na possibilidade de contribuir para melhorar o nível de respeito pelos direitos humanos. Por um lado, existem aqueles que sustentam que as ações de divulgação e/ou educativas sejam o melhor instrumento (47,4%). Por outro, existem aqueles que assinalam a afiliação e a participação dentro

de associações que se ocupam da promoção dos direitos humanos (38,7%), sinalizando um tipo de militância política e social. Somente 13% da amostra, enfim, está convencida de que o caminho certo passa por ações de sensibilização e/ou protesto.

3.5. Educação para os direitos humanos: o papel das instituições educativas

Com relação à formação específica recebida em matéria de direitos humanos, emergiu uma insatisfação geral, embora se assinala a presença de algumas opiniões discordantes: os jovens estudantes se mostram mais satisfeitos que as jovens.

A análise da variância (ANOVA univariada, com nível de confiança de 95%) trouxe à tona uma importante e significativa diferença entre os três cursos, com relação ao grau de satisfação percebida ($F=3.443$; $p<.05$): através de posterior comparação (KLOKARS et al., 2000), evidenciou-se que tal diferença se deve principalmente aos estudantes de Pedagogia, que demonstram uma média significativamente mais elevada (\bar{x} (média aritmética) = 6.11; DS (desvio standard) = 1.03) em relação à encontrada nos outros dois grupos (respectivamente, \bar{x} PSI=5.51; DS PSI=2.25 e \bar{x} COM=5.12, DS COM=2.10).

Para a comparação entre os grupos masculino e feminino empregou-se o teste T de *Student*, com um nível de confiança de 95%. Também neste caso, o teste utilizado demonstrou a presença de diferenças significativas entre os dois grupos ($t=2.94$; $p<.01$). Particularmente, emergiu como os respondentes do sexo masculino (\bar{x} masculino=6.09; DS masculino=1.89) se percebemmediamente mais satisfeitos que os do sexo feminino (\bar{x} feminino=5.28; DS feminino=2.05), em relação ao nível de formação recebida em matéria de direitos humanos.

Percebe-se como os respondentes em geral se declararam pouco satisfeitos quanto à formação específica recebida em matéria de direitos humanos. Fato que poderia explicar, em parte, o escasso interesse que em geral os estudantes demonstram em relação à política, seguindo a hipótese de que uma formação específica sobre o tema dos direitos humanos possa estimular nos jovens o interesse político.

Haja vista a importância da questão ligada à formação específica, julgou-se oportuno verificar se a variável “grau de satisfação com relação à formação específica em matéria de direitos humanos” poderia ser preditiva do interesse pela política. Para verificar tal hipótese, procedeu-se à aplicação de uma regressão linear, na tentativa de examinar a relação entre a “satisfação” (variável explicativa) e o interesse pela política (variável critério). Os resultados da análise demonstraram como a variável “satisfação” tende a predizer o interesse pela política ($F=14.61$, $p<.001$; $R_{correto}^2=.34$; $\Delta=.32$; $t=3.82$, $p<.001$), fato que confirma a hipótese inicial. Isto significa que, quanto mais um sujeito se mostra satisfeito com a própria formação em matéria de direitos, tanto mais é provável que seja também interessado pela política. Deste modo é razoável supor que, muito provavelmente, uma formação que tivesse, desde o início, uma atenção especial à questão dos direitos humanos, tenderia a estimular mais nos jovens o interesse pela política e pela participação; e poderia também desenvolver uma ética da responsabilidade e uma cultura de cidadania ativa.

Foi perguntado posteriormente aos estudantes IUSVE “o que deve prevalecer para que uma formação universitária seja de qualidade”. Do total de entrevistados 59,3% responderam “formação humana para a vida”, 26% escolheram “formação técnica voltada ao exercício da profissão”, enquanto 14,6% optaram por “formação orientada para o mercado de trabalho”.

Analizando mais especificamente “a percepção da oferta formativa da IUSVE” percebe-se que, para 64,9% dos estudantes, prevalece a “formação humana para a vida”, para 26% prevalece a “formação técnica voltada para o exercício da profissão” e para 12,7% prevalece a “formação orientada para o mercado de trabalho”.

Tabela 14

O que os estudantes identificam como prevalente no IUSVE.

Em % (N=315) por curso.

O que prevalece no IUSVE:	PED	PSI	COM
Formação orientada ao mercado de trabalho	4,7%	2,9%	24,2%
Formação técnica orientada ao exercício da profissão	10,9%	20,4%	29,5%
Formação humana para a vida	84,4%	76,7%	46,2%

Fonte: elaboração do autor.

A amostra se caracteriza compacta em identificar, quase unanimemente (pouco acima de 90%), que uma formação humana para a vida deveria estar ligada ao exercício da futura profissão do estudante.

Pedi-se também aos estudantes que avaliassem a possibilidade de “integração da educação para os direitos humanos” dentro dos percursos de formação universitária. As duas modalidades tidas como as mais eficazes pelos estudantes IUSVE foram as seguintes: a) propor a transversalidade de tais conteúdos nos diferentes cursos universitários (31%); b) introduzir outras iniciativas formativas preparadas para tal fim (27%), tais como seminários, workshops, oficinas e jornadas de estudo.

Tabela 15

Integração da educação aos Direitos Humanos na formação universitária.
Em % (N=315).

Como integrar a educação aos Direitos Humanos dentro da formação universitária	Val. % (N=315)
Conteúdo transversal nas diversas disciplinas	31,7%
Outras iniciativas formativas	27,0%
Estágios	12,4%
Modalidades laboratoriais	12,1%
Ensino específico	10,5%
Outro	6,3%

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 16

Integração da educação aos Direitos Humanos na formação universitária.
Em % (N=315) por curso.

Como integrar a educação aos Direitos Humanos dentro da formação universitária	PED	PSI	COM
Ensino específico	7,6%	10,7%	11,6%
Conteúdo transversal nas diversas disciplinas	37,9%	35,0%	26,7%
Modalidades laboratoriais	18,2%	14,6%	7,5%
Outras iniciativas formativas	19,7%	27,2%	30,1%
Estágios	13,6%	10,7%	13,0%
Outro	3,0%	2,0%	11,0%

Fonte: elaboração do autor.

Os resultados de tal pesquisa constituem um indicador de tendência que seria útil aprofundar, ampliando as análises a amostras de estudantes das escolas de Segundo Grau e, quanto ao âmbito universitário, envolvendo outras instituições. Particularmente, uma pesquisa-ação sobre o tema da consciência e do exercício de cidadania ativa poderia ser uma consequência natural. De qualquer modo, a pesquisa será objeto de ulteriores reflexões através de uma comparação com dados que devem emergir de pesquisas paralelas em outras universidades de Madri e de Brasília.

4. Alguns comentários

Quanto ao conhecimento dos direitos humanos, a pesquisa mostra um quadro bastante homogêneo e confortante: cerca de 90% dos estudantes, de fato, têm uma ideia básica do que sejam os direitos humanos ou, de qualquer forma, ouviu falar sobre eles. No entanto, estes mesmos estudantes manifestam, ao mesmo tempo, um frágil conhecimento de outras disposições fundamentais sobre o assunto.

De particular interesse aparece a análise aprofundada da escala de importância manifestada em torno de alguns direitos fundamentais; como também sobre alguns “falsos direitos” (por exemplo, direito à subjetividade), não contemplados em nenhum documento oficial internacional, mas presentes nos grupos focais. Esta escala de prioridade permitiu verificar o tema a partir de diversas perspectivas. Foi possível, de fato, desenhar um quadro do clima valorativo geral do mundo dos estudantes IUSVE e, em um segundo tempo, verificar quais eram as motivações voltadas a atitudes, comportamentos políticos/civis, e de todas as instâncias de pensamento ideal situadas na mente dos estudantes que participaram da pesquisa.

De não menos importância, na pesquisa apareceu outro dado contraintuitivo: na pergunta relativa a quem influiu ou influi de modo mais incisivo sobre a percepção e o conhecimento dos direitos humanos, os dados levantados deixam transparecer como, em contratendência em relação a outros resultados que a colocam geralmente em último lugar, ressalta-se a centralidade do contexto

familiar como ambiente capaz de influir sobre o conhecimento e a percepção dos direitos humanos. A metade dos estudantes (49,8%), de fato, indicou a família como sujeito promotor de conhecimento e sensibilização sobre o tema. Tal dado ressalta, em tese, a importância de outro direito humano, ou seja, o direito do menor de crescer e ser educado na própria família, como também do respectivo dever educativo incluído na responsabilidade dos pais.

Parece, então, muito redutivo pensar que exista pouca consciência sobre temas político-sociais por parte dos jovens: o que se encontra em fase de mudança são as modalidades e as estruturas das atividades de promoção, sensibilização e testemunho. Veja-se, por exemplo, a importância dada às associações e ao voluntariado em detrimento dos partidos políticos ou das tradicionais estruturas político-sociais.

Surge então uma questão fundamental: estes jovens seriam então mais propensos a testemunhar e promover cidadania ativa em agrupamentos que tenham uma conotação mais de movimentos em detrimento de organizações estruturadas e, em parte, verticalizadas?

E então, como podem se posicionar as instituições formativas de inspiração salesiana em relação a tais evidências e preferências? Como responder aos desafios indicados por tais interesses?

Novas modalidades de participação devem ser construídas a partir da consciência da gestão dos riscos, com base na motivação e em perspectivas e indicações voltadas para a mudança social e para a construção de uma sociedade mais justa, com a participação dos jovens. Melhor ainda quando tal participação vem acompanhada por políticas públicas que deem sustentação e que promovam a canalização das potencialidades construtivas dos jovens.

Neste caso, a política pública não poderia ser relegada ao segundo plano, mas sim deveria ser um objeto de revisão: nesta ótica, ao invés de estimular uma participação direta, ela tenderia a promover oportunidades e situações nas quais os jovens são convidados a exprimir os próprios potenciais de renovação e de justiça em contextos mais informais.

Referências

- ACONE, G. Razionalità filosofica e razionalità scientifico-tecnologica in pedagogia. In: SOLA, G. (Org.). *Epistemologiapedagogica*. Milano: Bompiani, 2002. p. 77-97.
- ALBAREA, R. *La nostalgia del futuro:lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*. Pisa: ETS, 2012.
- BRUNER, J. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997 (Cambridge, Mass., 1996).
- CALIMAN, G. (Org.). *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*. Brasília: Cátedra Unesco-UCB; Liber Livro, 2014.
- CALLARI GALLI, M. *Antropologiae della educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1975.
- EURISPES. *Rapporto Italia 2008*. Roma: L'istituto di ricerca degli italiani. Disponível em: <<http://www.eurispes.eu/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- ISTITUTO GIUSEPPE TONILO. La condizione giovanile in Italia. In: *Rapporto Giovani*. Bologna: Il Mulino, 2014.
- KLOCKARS, A. J.; HANCOCK, G. R. SCHEFFÉ S. More Powerful F-Protected Post Hoc Procedure. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, v. 1, n. 25, p. 13-19, 2000.
- KRUSKAL, W. H.; WALLIS, W. A. Use of ranks in one-criterion variance analysis. In: *Journal of the American Statistical Association*, v. 47, n. 260, p. 583-621, 1952.
- MARITAIN, J. *I diritti dell'uomo e la legge naturale*. Milano: Vita e Pensiero, 1977. (New York, 1942).
- _____. *L'uomo e lo stato*. Milano: Vita e Pensiero, 1982. (Chicago, 1951).
- NUSSBAUM, M. *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino, 2002.
- RAPPORTO GIOVANI. *Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione*

giovanile in Italia. C. BUZZI, A. CAVALLI, A. De LILLO (Org.). Bologna: Il Mulino, 2007.

SIŽEK, S. *Contro i diritti umani.* Milano: Il Saggiatore, 2005.

Capítulo 3

PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN EN GRUPOS SOCIALES ESPECÍFICOS: JÓVENES, CRISIS, DERECHOS HUMANOS

Sabino de Juan López³
Juan María Gonzalez-Anleo Sánchez⁴

El contexto: crisis económica, juventud, Derechos Humanos

De diferentes modos, desde diferentes puntos de vista y por diversos motivos, la Comisión de la Unión Europea está manifestando últimamente su preocupación por la población juvenil, tratando de que en los diversos Estados integrantes se

³ Doctor en Filosofía por la UNED. Es profesor titular del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (CES), Madrid, Espanha.

⁴ Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Es profesor de la Universidad San Pablo (CEU), Madrid, Espanha. Líneas de investigación por las que se interesa: Juventud, Consumo, Migración, Medios de Comunicación.

adopten políticas adecuadas a la solución de los problemas que afectan a este sector de la población tan importante, y ello, por las consecuencias que implica para el futuro inmediato de la misma Unión. La ocasión más recurrente últimamente está siendo el impacto de la crisis económica en este sector de la población por las consecuencias que pueda tener.

En un reciente informe de la Eurostat se presentaban las estadísticas de la Unión Europea (UE) sobre empleo. Refiriéndose a datos del 2014, en concreto del mes de marzo, mostraba la tasa juvenil (en menores de 25 años), el 22,8% en los 28 países miembros de la Unión Europea. La tasa no era la misma en todos los países: los niveles más altos correspondían a Grecia (56,8%), España (53,9%) y Croacia (49,0%). La tasa de desempleo juvenil era dos veces más alta que media general (10,5%).

Acompañaba a los datos un análisis de las consecuencias que este problema conllevaba. Por ejemplo, que el creciente número de jóvenes, al estar fuera del mundo laboral, también está ausente, de una manera u otra, de la de educación o la formación (grupo de los “nini” en español, ni estudia, ni trabaja). Un informe del Eurofound les cifra en 14 millones, o el 15,4% de la población de la UE con edades comprendidas entre 15-29 años. En Bulgaria, Irlanda, Italia y España las cifras son superiores al 20%. En la encuesta del Eurobarómetro publicada en abril se encontraba que más de la mitad de los jóvenes europeos sentían habían sido marginados y excluidos de la vida social y económica por la crisis.

En el Foro Europeo de la Juventud, el movimiento de la juventud europea manifiesta su preocupación por el desempleo, que conlleva la pobreza con la consiguiente carencia de autonomía económico-financiera, y por lo que esto implica en materia de derechos, concretamente derecho a la educación, a la participación, a la no discriminación, la libertad de expresión de religión y de movimiento, y el derecho a una vida saludable y los derechos productivos.

Nils Muižnieks, Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, (<http://www.juspax-es.org/>) con ocasión del día internacional de la Juventud se hacía eco de este problema, instando a las instituciones europeas a adoptar las políticas precedentes:

Los jóvenes han sido uno de los grupos más afectados por la crisis económica en Europa, siendo el desempleo juvenil la patología más común

de muchos países que aplican medidas de austeridad. Sin embargo, no son sólo los derechos sociales y económicos de los jóvenes los que sufren menoscabo, también su derecho a la igualdad de trato, su derecho a la participación, y su lugar en la sociedad y, en de forma más amplia, en Europa. Debido al desempleo crónico, muchos jóvenes están perdiendo la esperanza en el futuro de sus países, su fe en la clase política, y su creencia en Europa. Un enfoque basado en derechos debería reemplazar la desatención actual de los jóvenes en las discusiones sobre la crisis.

Se reconoce que la crisis económica, que ha tenido un impacto particular en la población juvenil, ha supuesto también una puesta en riesgo de los Derechos Humanos en la misma población.

En nuestra investigación hemos analizado de la percepción que un grupo específico tiene de los Derechos Humanos. No hacemos objeto directo de nuestro análisis el impacto que ha supuesto/está suponiendo la crisis económica en un grupo concreto, pero, al analizar la percepción que tiene de los Derechos Humanos sí podremos constatar que la crisis económica está condicionando las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes de educación superior con respecto a los Derechos Humanos.

Método

En la investigación se han diferenciado dos fases analítico-metodológicas, la cualitativa y la cuantitativa. Para el análisis cualitativo utilizamos la técnica de los *focus groups*, una técnica de investigación cuyo objetivo es recoger datos de calidad en un contexto social, lo que posibilita la comprensión de un problema específico desde el punto de vista de los participantes en la investigación (PATTON, 2002).

Los motivos conducentes a la utilización de la misma forman parte de los elementos que la constituyen. En primer lugar, ser visto un instrumento de investigación que aporta un conjunto de datos ricos y detallado sobre percepciones, pensamientos, sentimientos e impresiones de las personas en función de sus propias formas de expresarse (STEWART; SHAMDASANI, 1990). En segundo lugar, es una técnica que pretende descubrir la comprensión que tiene la gente de un determinado problema así como las razones que hay

detrás de una forma particular de pensamiento (KITZINGER, 1995). En tercer lugar, es una técnica adecuada para el estudio de determinado fenómeno como son aquellos en los que los individuos se encuentran particularmente implicados, como en nuestro caso. Estos elementos son los que constituyen a la técnica del *focus group* como una técnica de interés en la investigación en las ciencias sociales al buscar la comprensión que de los fenómenos tienen los sujetos mediante la reunión de los mismos en grupo, su escucha y basarse en la información que aportan sobre sus actitudes, experiencias o aptitudes sobre una perspectiva de interés u objetivos específicos (RICHARDS; MORSE, 2013).

Al ser una técnica que consiste en reunir a un grupo de personas, escucharlas y recoger sus actitudes, experiencias o aptitudes sobre una perspectiva de interés u objetivos específicos, la fortaleza del *focus group*, en relación con la entrevista individual, es la dinámica creada por los participantes, la interacción que da lugar a sinergias; estimulando a los participantes a actuar de modo diferente a como se portaría en una entrevista o diálogo. Estas sinergias surgidas en la dinámica del grupo permiten descubrir datos más profundos, ricos y completos (RABIEE, 2004). Esto permite al investigador también analizar cómo se construyen los puntos de vista de los participantes, cómo son expresados, defendidos y modificados en el contexto de la discusión. (WILKINSON, 1998).

En la aplicación de la técnica, por su consecuencias, se atendieron a los momentos particularmente, la formación de grupos y la elaboración de los temas objetos de conversación en los grupos.

En relación con la primera cuestión, la formación de los grupos, lo que se refiere a la selección de los participantes y a la dinámica de la conversación, la formación se hizo teniendo algunos criterios que favorecieran la heterogeneidad, para favorecer la diversidad de puntos de vista, la interacción sexo y edad; situación laboral y condiciones, si trabaja, además de estudiar; como ¿dónde?, si esta ocupación le permite ser autónomo; núcleo convivencia, con quién vives actualmente; si participa o ha participado en actividades humanitarias, de acción social, religiosas o políticas. La heterogeneidad, no es tanto indicador de diversidad cuantitativa cuanto determinante del valor cualitativo de las informaciones ya que hace que, como observan Krueger y Casey (2000), los individuos no representando a nadie en un grupo particular, por ejemplo, en término de cultura

o género, cada uno de ellos puede ofrecer la opinión del grupo.

En lo que se refiere a los temas objeto de conversación, las cuestiones abordadas eran abiertas para estimular la interacción entre los participantes y crear un ambiente más provocativa emocionalmente. Constituyó la fuerza y calidad al grupo al tiempo que estimuló a los participantes a participar y expresar que lo que cada uno sentía era importante ya que, utilizando su propio lenguaje y expresándose en sus propias palabras hacía posible el acceso al objetivo (WILBECK et al., 2007).

Como primera vía de aproximación a la percepción de los jóvenes de los Derechos Humanos, lo que incluye el conocimiento, la percepción de la vigencia y práctica de los mismos, hemos elegido la estrategia de la exploración discursiva. Tomamos el discurso como objeto o como ámbito de emergencia de problemas de fenómenos sociales y subjetivos. Dejando de lado otros aspectos del discurso, (los estructurales, lo lógicos), se destacan las condiciones de producción del mismo, como aquellas que constituyen el nexo entre discurso y realidad social, cultural, política. Las condiciones de producción de un discurso constituyen modos precisos de formularse la relaciones sociales en el habla, condicionan lo que se dice y los modos en que se dice.

Tanto la configuración de los *focus groups* definitivos, su composición y número de participantes, como el contenido de las cuestiones, fue experimentada en un grupo piloto. El objetivo era que se registraran, en la mayor medida posible, las variables de la población objeto de estudio, y la apertura de las cuestiones objeto de conversación. Durante la experimentación del *focus group*, se prestó particular atención a lo que los participantes entonces decían. En determinados momentos en la interacción, entre los participantes planteaban cuestiones que, en primer momento podría dar la impresión de que se salían del tema. Ello dio lugar a la modificación del cuestionario inicial y a la introducción de cuestiones no previstas en la investigación. Es una fortaleza de la técnica de los *focus groups*, tal y como señalan diversos autores, que los participantes pueden estar en desacuerdo o cambiar de opinión; pueden construir una respuesta sobre otro miembro del grupo dando lugar a nuevas sinergias (WILBECK et al., 2007). En el *focus group* la activación de conocimientos previos y la elaboración de nuevos conocimientos son dos importantes momentos del proceso interactivo.

Percepción de los derechos humanos

La investigación del objetivo general se articuló en el estudio de tres núcleos temáticos:

- a) Exploración de las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios con respecto a los Derechos Humanos.
- b) Estudio de la percepción y disposición de los jóvenes universitarios para la participación en la solución de los problemas sociales identificados en la sociedad.
- c) Verificación, a través de las opiniones de los estudiantes universitarios, de la existencia y pertinencia de los instrumentos curriculares disponibles para la educación en los Derechos Humanos en la Universidad.

De acuerdo con un “plan temático exploratorio integrado por cuestiones abiertas,” previamente fijado, común para todos los grupos focales en sesiones de 45 minutos y conducidos por dos profesores investigadores, se grabaron las informaciones de cada grupo, y transcritos posteriormente para su utilización. A partir de estas transcripciones se ha procedido a la interpretación cualitativa de la información recogida en la entrevista con los grupos.

Hemos subtitulado la presente exposición “Jóvenes, crisis, Derechos Humanos”, por lo que excluiremos de nuestra exposición el tercer núcleo temático. En las citas en que se recogen las intervenciones de los participantes, el primer dígito designa al grupo, el segundo, al participante del grupo. Como criterio de exposición hemos tomado los objetivos en el orden seguido en la entrevista de los grupos de discusión.

¿Qué son los Derechos Humanos?

En el primer objetivo específico se trata de investigar las opiniones, percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios con respecto a los Derechos Humanos. Se concretiza en tres apartados generales, uno en torno a la percepción de los conceptos; y otro en torno a la percepción que se tiene del respeto a los Derechos

Humanos. Para orientar la conversación se plantean las siguientes cuestiones: Desde tu punto de vista, ¿Qué son los Derechos Humanos? ¿Cómo los definirías? ¿Destacarías alguno? ¿Conoces la declaración Universal de los Derechos Humanos?

Para el Alto Comisionado de la Naciones Unidas:

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles (ACNUDH, 2016, p. 2).

Los Derechos Humanos implican valores, actitudes, conductas y leyes particulares. Su objetivo es proteger el desarrollo de la integridad, el bienestar, el progreso social y una convivencia armónica entre individuos, grupos y naciones. Forma parte de la comprensión de los Derechos Humanos la atribución a los mismos de ciertas características como la universalidad (poseídos por todas las personas); la indivisibilidad e interdependencia (cada derecho tiene sentido dentro de la totalidad de los mismos); progresividad (la total realización de los mismos es utópica). En función de todos elementos implícitos en la definición, los Derechos Humanos poseen una doble dimensión, jurídico-normativa y la ético-axiológica, lo que implica que para su realización no basta un compromiso jurídico en su realización, sino que también el compromiso con sus principios y sus valores.

Los Derechos Humanos son el resultado de una historia a nivel mundial como resultado de un proceso de avances, retrocesos y reformulaciones. Actualmente, entre tantas formas, son clasificados en función de los aspectos focales: de primera generación, los derechos civiles y políticos; de segunda generación, los derechos económicos, culturales y sociales; de tercera generación, derechos de los pueblos o de la solidaridad.

Hablar de la percepción de los conceptos relativos a los Derechos Humanos significa tener presentes todos estos aspectos: la doble dimensión de los mismos, su objetivo, sus características; en función de su carácter progresivo, también la referencia a su historia.

Todos estos aspectos y criterios nos servirán de referencia para estructurar las percepciones de los estudiantes en torno a la cuestión planteada.

Dimensión histórica

Es una dimensión no muy tenida en cuenta en la proyección que de los Derechos Humanos tienen los estudiantes, a pesar de que en algunos momentos de la conversación sí aflora al indicar el carácter subjetivista de los mismos y al hacer una referencia al cuestionamiento de la universidad en función de la diversidad de razas:

Los Derechos Humanos son cosas muy lógicas que tú por ser una persona tienes derecho a una educación a un hogar, a vivir. En mi opinión los Derechos Humanos son muy subjetivos (Grupo 1.4).

Implícitamente, son entendidos los Derechos Humanos como históricos al entender su carácter progresivo en función de carácter utópico, que sólo se pueden ir realizando día a día, en el curso de un proceso de cambio:

Es un paso que en su momento se dio y lo que pasa es que la idea se ha quedado ahí, como decir que es una idea un poco utópica, como un sueño que no se ha llegado a plasmar en el día a día de la gente reflejada. Si no que se ha quedado hay y se debería de dar un paso más hacia delante y que eso genera una repercusión en la sociedad (Grupo 2, 5).

Finalidad

Esta categoría abarca el conjunto de respuestas referidas al para qué de los Derechos Humanos, o sea garantizar dignidad, diversidad, libertad, relaciones, bienestar, calidad. Es una finalidad que está en la línea de los objetivos.

En la respuesta se hace referencia tanto al tipo de acciones acordes con ese objetivo (salvaguardar, proteger); en unos casos el objeto de protección genéricamente es el sujeto del derecho, la persona humana (Grupo 3. 5); en el

otros casos el objeto de la protección se concretiza en bienes concretos (vivir bien, igualdad, las diferencias) (Grupo 3.4); junto a esta función de protección, salvaguarda, también se hace referencia a la función de “regular” para conseguir este objetivo (Grupo 3.1).

...son los derechos para salvaguardar la dignidad de la persona, para protegerlas también... (Grupo 3. 5).

...son los derechos que te permitan vivir bien, con igualdad... los derechos que te permita vivir bien, con igualdad, con diferencias, que te permitan tener uno mínimos de cada persona (Grupo 3.4).

...son los derechos mínimos para cada persona, lo que debería de regular la convivencia (Grupo 3.1).

Contenido

En las respuestas acerca de lo que son los Derechos Humanos, en referencia a su contenido, en la gran mayoría de los casos se hace mención a aspectos jurídicos (hablan de leyes y normas; sin especificar el tipo) (Grupo 1.2); en segundo lugar, se habla también deberes y obligaciones; finalmente, de actitudes de respeto a valores y actitudes de obligaciones hacia personas.

Los derechos humanos son en sí una ley, una norma. Los concebimos como los que están a favor o a cambio de respetar ciertos valores, ciertas normas, ciertas leyes, lo que llamamos deberes; es decir todos tenemos derechos por el simple hecho de vivir y de existir (Grupo 1.2).

...serie de obligaciones como personas en la relación con el resto de la humanidad, independientemente de la raza, cultura... (Grupo 1.7).

...todas las leyes que se puedan formular a partir de los derechos humanos y de las obligaciones son imprescindibles para tener un orden dentro de la sociedad (Grupo 1. 6).

Son derechos que existen en el mundo....que deberían de cumplir todas las naciones, aunque aunque no muchas de las naciones accedan a ellos. Son los derechos mínimos para cada persona (Grupo 3.1).

Características

Las respuestas se refieran a algunas de las características conferidas a los Derechos Humanos, como la universalidad/localismo, exigibilidad/privilegios, inherentes/otorgados.

Entre las características atribuidas aparecen, “imprescindibles” (Grupo 1.4), “expresan el ser personal de los humanos, fundamento de los estados democráticos” (1.3), “fundamento de la libertades sociales” (Grupo 1.5), “inherentes a las personas” (Grupo 3.6), “origen de la igualdad” (Grupo 3.3.), “universales” (Grupo 2.2), “utópicos” (Grupo 2.3), “subjetivos” (Grupo 1. 4).

Los Derechos Humanos son cosas imprescindibles que debe tener cualquier persona tenga la condición que tenga, cosas que bajo ningún concepto deberían faltarse (Grupo 1.4).

Son aquellos derecho que por ser persona nos dan una dignidad, sobre los que podemos sufrir una leyes en un Estado totalmente democrático (Grupo 1. 3).

Los Derechos Humanos son fuente de las libertades de las personas y que cada persona tenga su propio respeto y sus derechos, es decir, cuando piensa en derechos piensa en unas oportunidades o recursos que debemos tener por ser personas y vivir en una sociedad con coherencia, adaptada (Grupo 1.5). Son los derechos que deberían de darse a todas las personas no porque aquí seamos desarrollados tenerlos y para todas las edades, no unos sí y otros no (Grupo 3. 6).

Independientemente de la cultura porque hay culturas donde la mujer tiene salvaguardados unos derechos y en otras no. Yo creo que debería ser algo más igualitario para todos, no sé (Grupo 3. 3).

Que no se aplican por igual, aunque teóricamente todos tenemos muchos derechos que si la educación, la vida digna. Una persona en Divague no tiene la posibilidad de ejercer esos derechos como una persona de Madrid, tanto en sociedad, en educación, no sé (Grupo 2. 4).

En principio la idea que se nos vende es que son universales, que son igualitarios, que da lo mismo que seas de África o de la India que todo es para todos, pero como ha dicho el no se distribuye de la misma manera (Grupo 2.2).

Es una idea un poco utópica y luego entran en conflicto intereses y se pierde de lo que realmente se intentó conseguir con esa declaración, es un poco utópico pero bueno (Grupo 2. 3).

Los Derechos Humanos son cosas muy lógicas que tu por ser una persona tienes derecho a una educación a un hogar, a vivir. En mi opinión los Derechos Humanos son muy subjetivos (Grupo 1. 4).

¿Qué conocimiento tienen los entrevistados de los Derechos Humanos? Ante todo, habría que comenzar diciendo que el concepto que tienen de lo que son los Derechos Humanos es vago y general, entendiéndolos de diversas formas. opinan que la falta de conocimiento es general, y eso dar lugar a su no realización:

... pues por lo que habéis dicho que en muchos países no saben lo que son los derechos humanos y ni los aplican, ni los aplicarán, e incluso aquí no sabemos muchas personas lo que son, hemos oído hablar de ellos desde que éramos pequeños, pero como tal tampoco hemos dado pie para hablar de ellos y conocerlos como tal de primera mano, es decir, hay respeto y todos tenemos que tener ese respeto hacia cada uno de nosotros. Pero como tal no se da para todas las personas igual (Grupo 2, 6).

En lo que se refiere a su conocimiento particular, en su mayoría dicen “haber oído hablar”, “saber de la existencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU”, pero casi unánimemente reconocen “no haber leído la Declaración en su totalidad, ni parcialmente en muchos casos”. Denotaría el desconocimiento que tienen de los Derechos Humanos, p. ejemplo, el que no saben que existe un día mundial dedicado a los Derechos Humanos: una chica hizo la siguiente propuesta para difundir el conocimiento de los Derechos Humanos, y nadie la corrigió:

... y para ello se debe hacer el día de los derechos humanos para darnos cuenta que eso está, porque si no nos damos cuenta de que eso está hay es nuestra realidad (Grupo 2, 2).

El tipo de conocimiento expresado proyecta un conocimiento un poco confuso: hablan de Derechos Humanos, de deberes, de proteger; pero no hablan del sujeto del derechos (daría la impresión de que tienen más presentes a los individuos que a los grupos); no hablan tampoco del deber: más que hablar del deber del estado de proteger los derechos de los individuos, parece que hablan de los Derechos Humanos como deberes de los individuos; en cuanto a los sujetos de protección, que serían personas/grupos vulnerables se mueven dentro de unos tópicos.

Se podría decir que más que conocimiento, las respuestas proyectan una serie de creencias subyacentes en torno a los Derechos Humanos: estos son

universales; protegen a las personas; deben ser respetados y protegidos; son iguales para todos a partir de las creencias en torno a unos atributos referidos a los seres humanos: de una misma naturaleza, son iguales y merecedores de un mismo respeto.

Derechos conocidos

En el intento de concreta el grado de conocimiento que tenían de los Derechos Humanos se les invitaba a hacer una enumeración de los que ellos conocían (trata de enumerar algunos de esos derechos que piensas que son importantes).

En sus respuestas hacen referencia al “derecho a la vida”:

El “derecho a la vida”, porque es primordial para poder existir tienes que vivir y no solamente vivir como persona, sino vivir con unas condiciones y unas calidades que sean óptimas y adecuadas a las necesidades que se tienen (Grupo 1, 7).

Derecho a “la libertad”, en sus respuestas se hacía referencia a algunas libertades concretas:

La libertad, ya que cada uno tiene una libertad de elegir hacia la religión o hacia cualquier acto de la vida cotidiana o cualquier acción sobre lo que queremos hacer o lo que no (Grupo 1, 6) (Expresión, 3,5; Libertad, de culto, religión, de expresión, a la huelga (2, 4).

Derecho a la “salud, educación”:

Lo primero que se le ha pasado por la cabeza ha sido el derecho a la sanidad y el derecho a la educación. Porque de qué sirve el derecho a la vida si tu educación no está garantizada, ni tampoco tu salud (Grupo 1, 3).

Derecho al “trabajo digno, vivienda”:

Derecho a un trabajo digno, a una vivienda también, es lo mínimo yo pienso (Grupo 3,2).

Derecho a “un juicio justo”:

Derecho a la educación, a la vivienda a la vida, sin importar raza-religión, condición social, toda persona es humano y tiene dignidad. Son unos treinta hay anda pero no me los sé de memoria (Grupo 2. 3).

Son los citados de forma unánime en todos los grupos entrevistados: han mencionado tres derechos de la primera generación, derechos individuales y políticos (derecho a la vida, a la libertad, a la una religión); tres de la segunda, derechos económicos, sociales y culturales (derecho a la educación, a la salud, al trabajo) y ninguno de la tercera generación.

Los derechos de primera generación surgen para proteger a los individuos fundamentalmente del Estado, son los derechos que fundamentan la libertad. En el sec. XIX sufren un amplio proceso de erosión e impugnación en las luchas sociales, lo que evidencian la necesidad de completar el catálogo de los derechos y libertades de primera generación, centrados en la libertad, con una segunda generación que serán denominados derechos económico, sociales y culturales, cuyo eje es la igualdad.

La tercera generación aparece como complementaria de las fases anteriores y sus bases es la solidaridad: afecta a intereses difusos y/o bienes que son de su tutela: necesidades y aspiraciones globales. Son derechos de carácter colectivo ya que afectan a bienes que son patrimonio de todos, de modo que a todos compete el ejercicio de su defensa y de su tutela: derecho a la paz, a la calidad de vida, al desarrollo y autodeterminación de los pueblos, al desarrollo sostenible, medioambiente sano, libre acceso a las nuevas tecnologías. Los derechos de la tercera generación afecta de manera especial a la educación, convivencia, diversidad, solidaridad: se desvanece la idea de la territorialidad de los derechos sociales.

En las respuestas se hace referencia exclusivamente a algunos derechos de primera generación (derechos individuales y políticos) y a los derechos sociales, ninguno de la tercera generación siendo referidos a derechos ambientales, de grupos especiales, de animales. La respuesta probablemente no sea indicadora de los derechos más conocidos, más estimados como menos respetados, sino de los más controvertidos en momento del contexto social español por la situación de crisis

económica y la política de recortes del gobierno, contestado por grupos políticos y sociales en el momento. La referencia, más que reflejar un conocimiento, es la proyección de la controversia social de que son objetos (argumentación eventual) y de su situación personal. Por una parte, está un conjunto de acciones muy concretas reivindicativas de estos derechos sociales (rechazo de desahucios, grupos antes los hospitales, manifestaciones de profesionales de la educación.) Por la otra parte, como componente importante de la crisis económica, está impactando fuertemente en el sector poblacional del que forma parte los entrevistados.

Sobre el respeto

Dentro de este primer objetivo se quería saber también acerca de la percepción del grupo sobre el respeto de los Derechos Humanos. Se preguntaba: ¿crees que se respetan los Derechos Humanos? (si la respuesta es afirmativa) ¿Cómo y dónde, por qué?

El respeto de los Derechos Humanos significa el conjunto de acciones orientadas a su realización: unas son positivas, como la protección y promoción; frente a estas acciones que significan la afirmación, están las negativas, que implican la infracción de esos derechos, el abuso de los mismos.

Además de este complejo contenido, el respeto está determinado en función de los diferentes tipos de vinculación con los mismos, a través del compromiso, la juridización, o la realización; a nivel práctico, se puede hablar de un doble nivel, el teórico y el real (los Derechos Humanos son realizados).

En la respuesta, el respeto como salvaguarda, protección, es entendido a un doble nivel, el teórico, y el real efectivo:

En nuestro país, en el tiempo que corre la crisis que tenemos y como bien ha dicho mi compañero cuando estábamos diciendo que eran los derechos humanos según él es que a partir de esos derechos se establecen las leyes. Por ejemplo una ley que viola ese derecho, digamos que es la Constitución Española. La Constitución Española se supone que ofrece sanidad, educación y un hogar siempre. Por ejemplo sales a la calle y ves que hay gente a la que ese derecho no se le da, no lo tiene, ni tampoco tiene lo que la ley digamos le da que es un hogar, una educación y sanidad (Grupo 1. 2).

A la pregunta de si son respetados a los Derechos Humanos, es unánime la respuesta negativa. Ahora bien, la respuesta se diversifica al referirse a cuáles, a las circunstancias, a los procesos, a las causas que dan lugar a la infracción o desconocimiento de los mismos.

Por lo general, en todos los grupos se manifiesta que los derechos “menos respetados”, fundamentalmente, son los derechos sociales: derecho a la vivienda, derecho al trabajo, derecho a la educación, a un trato igualitaria, a la sanidad, a los que se ha hecho referencia en respuesta a la invitación de cuáles son los derechos conocidos.

Para denunciar las formas en que son infringidos, no se refieren a hechos, situaciones o acciones concretas sino más bien a contextos globales. Unos de estos contextos es el “económico”, que puede favorecer el desarrollo de los Derechos Humanos, o, por el contrario, dar lugar, en su falta, a la desprotección de los mismos; se entiende que esos derechos tienen mayor vigencia en los países desarrollados que en aquellos que están en vías de desarrollo o deprimidos: las condiciones económicas facilitan el clima de respeto a los Derechos Humanos. La ausencia de un desarrollo en países no desarrollados y la crisis económica, en los países desarrollados, propiciará una “crisis” de tal respeto:

En países desarrollados parece que se respetan más porque hay más derecho a la educación, normalmente la gente tiene vivienda, tiene acceso a la sanidad sea como sea y luego están los países en vías de desarrollo, en los que te encuentras situaciones en los que hay una clase media casi inexistente. Entonces hay mucha diferencia de la clase económica alta y la baja y ahí es donde encuentras que los derechos humanos no se cumplen (Grupo 2. 6).

Ahora bien, se matiza que no es tanto este contexto económico o la situación económica en que se encuentren los individuos cuanto un status social de igualdad a que da lugar lo que propicia (o en su falta, lo que pone en riesgo) el respeto a los Derechos Humanos. Implícitamente se señala que allí donde aparecen diferencias sociales, más que las diferencias económicas, se corre el riesgo de pérdida de vigencia de los Derechos Humanos.

Otro contexto de vulneración, o de riesgo, de los Derechos Humanos es el cultural. Está integrado por ciertos estereotipos sociales en el que tienen lugar

tratos desiguales a individuos y grupos en función del sexo (grupos de mujeres), de la edad, (niños) de competencias (personas con alguna discapacidad) o de origen.

... en eso también, el sueldo debería ser más...debería ser el mismo para hombres y mujeres... y no lo es. Y eso se supone que debería ser así...pero no tiene que haber distinción de raza o sexo, y no es así. En la mayoría de los trabajos (Grupo 3.5).

Junto a estos contextos globales, se dan también situaciones concretas actuales como la crisis por la que están pasando los diversos países, en este caso, España:

... es que ahora la gente se agarra a cualquier trabajo aunque no...esté a favor,...aunque....ahora hay muchos trabajos que no te sientes que tienes cierta dignidad en ciertos trabajos, te alienan por decirlo de alguna forma, sueldos precarios, las condiciones no son acordes con...no sé... (Grupo 3,1).

Aparte de estos contextos y situaciones, se hace referencia también a actuaciones de agentes sociales (personas del mundo de la política, de la economía, de las medias) cuyo deber sería proteger los Derechos Humanos, sean acciones en nombre de esos derechos, abusos de los mismos: en lugar de servir a los Derechos Humanos, se sirven de los mismos.

No se da pie a que salgan los derechos humanos y que los medios no hacen eco de los derechos humanos y todo eso... Porque no interesa, claro,... por los intereses políticos (Grupo 2.5).

Sin hacer referencia a casos concretos de infracción de los Derechos Humanos, se denuncian contextos (de tipo económico, cultural), situaciones, comportamientos que, aunque formalmente infracción jurídica normativa de los derechos sí lo ven como atentatorios contra las exigencias de los mismos.

Hablábamos antes de la doble dimensión de los Derechos Humanos, el jurídico-normativo y el ético-axiológico. Se habla de no respecto a nivel de hechos pero en función del nivel ético-axiológico, no tanto en función del carácter ético-jurídico.

Pero ¿por qué no son respetados los Derechos Humanos? ¿Cuál es la percepción que se tiene de lo que induce la transgresión de los mismos? Algunas de las motivaciones aducidas son de carácter personal, como la educación recibida, la comodidad, o el desinterés:

En realidad significa muchas más cosas de porque nos han educado así. Porque a uno le han podido educar de muchas maneras, pero luego tú según te vas desarrollando como persona tienes la opción de ceñirte a muchos caminos. Por ejemplo la gente que se queda y dice que está muy cómoda en casa y le da igual los problemas de los demás porque ellos ya tienen los suyos. Este ejemplo hace que la gente se quede en casa porque quiere, pero me parece injusto que la gente diga que es así porque le han educado así sus padres, el colegio, la sociedad o lo que sea y que la gente diga yo soy así porque así me han educado y a una persona la pueden educar como quieran pero tú tienes la opción de seguir creciendo (Grupo 1,4). En cuanto a la educación una educación es primordial y entonces no se respeta porque anteponemos a la vida, a la libertad de las personas otras cosas otras libertades nuestras y nos olvidamos de que nuestra libertad conlleva a lo mejor la libertad de otro (Grupo 1,6).

En otros casos la razón se atribuye, no tanto a unas actitudes, cuanto a una forma de ser, como el individualismo; esta actitud individualista, que significa desentendimiento de lo que ocurre en el entorno, posibilita también el acaecimiento de fenómenos como la corrupción sin darse por aludidos:

Creo que hoy en día nos cuidamos como individuos y no respetamos a los demás y es desde algo muy pequeño como una tontería que pueden hacer los niños, que tampoco son muy conscientes pero por ejemplo a veces mis amigos son malos con otros niños y lo que deben hacer es cuidarse como grupo. Ahora los políticos están habiendo un boom roban y se supone que son nuestros representantes y desde lo más pequeño hasta lo más grande estamos dando ejemplo (Grupo 1, 1).

La gente también es muy cómoda y está muy bien mientras a ti no te pase nada pues se está muy bien sin hacer nada, pero cuando ya empiezas a ver que tus personas cercanas se están viendo afectadas pues es cuando dices otras y ya empiezas a tomar un poco más de conciencia de lo que está pasando (Grupo 2, 1).

El interés de personas, de grupo impide que sean conocidos:

Pero es que no interesa que eso se lleve a cabo, interrumpe persona (8 chica): Si en 55 años no se ha llegado a dar y no se ha conseguido, continua persona (2 chica): pero es que claro es algo que no interesa porque si no el mundo lo gobiernan las personas que tienen dinero y es economía pura y dura. Interrumpe persona (7 chica): es que claro para que haya ricos, continua persona (2 chica): es que por eso tiene que haber pobres y es algo para igualarnos a todos y entonces como no interesa y como quien lleva el dinero es quien manda, pues no se va a hacer nunca así mismo (Grupo 2,2).

Repetidamente se hace referencia al papel de los medios en este campo: o bien han ocultado o bien han antepuestos sus intereses:

Tampoco se conoce tanto porque los medios de comunicación tampoco lo han dado tanto a conocer, de la misma manera dan a conocer muchas más cosas que no son tan importantes y quizás las cosas que son importantes y que pueden cambiar una sociedad no les interesa darlo a conocer (Grupo 2,6).

Solo hace falta ver la programación de la televisión para ver que no nos está fomentando absolutamente nada en base al conocimiento. Cuanto más telebasura y más porquería, porque realmente hay problemas que son porquería no quiero dar nombres y dicen todos a coro Telecinco. Continua persona (3 chica): Lo que intentan es entretenernos y mantenernos al margen en lugar de centrarse en otra cosa (Grupo 2,3).

Puede ser inducido también en comportamientos diarios y frecuentes como a través del lenguaje: el lenguaje clasista, discriminatorio, contribuye a fomentar contextos en Derechos Humanos como la igualdad, la diversidad no sean tenidos en cuenta:

Por lenguaje... hay y muletillas de tipo gracioso que son despectivos respecto a determinadas etnias o colectivos... lo vemos en la televisión, discursos racistas, lo hay en todas partes y eso pasa 100% y lo hay en muchos ámbitos no solo etnias, sexualidad, mujeres, lo veo en muchas partes. Para mí la educación es la clave nos enseña a desarrollar ciertos roles según con quienes estamos, con quien hablamos y nos ha creado también una forma de ver a las demás personas y para mí son roles muy definidos que nos ha puesto la sociedad (Grupo 1,5).

También, como argumento, o razón de la infracción de hecho se aduce el carácter utópico de los mismos Derechos Humanos; la infracción de los Derechos

Humanos viene a ser debida a la desconexión del discurso del mundo de los hechos.

Es una idea un poco utópica y luego entran en conflicto intereses y se pierde de lo que realmente se intentó conseguir con esa declaración, es un poco utópico pero bueno (Grupo 2.3).

Se trataba de hacer una exploración de la percepción que los entrevistados tenían en torno al respeto hacia los Derechos Humanos. Los Derechos Humanos señalados pertenecen a la clase de derechos sociales y económicos; como contexto primero de infracción se señala el económico. Se señala la crisis económica como detonante para descubrir la infracción de los Derechos Humanos; desde ese contexto se hará referencia a la utilización de ellos al servicio de los poderes económicos, políticos. La crisis es señalada también como detonante de actitudes de los ciudadanos, como el Interés: la pasividad de los ciudadanos; el egoísmo; los abusos de los derechos humanos por parte de grupos a través de la utilización de los mismos para su propio servicio.

En la argumentación, las categorías utilizadas no son indicativas de exigencias jurídicas sino éticas de los Derechos Humanos: si los referidos derechos son infringidos no es tanto en virtud de la infracción de unas leyes que garanticen su cumplimiento cuando a la no tenencia en cuenta de unas exigencias éticas.

Juventud y percepción de los Derechos Humanos: participación en los problemas sociales.

El segundo objetivo específico de la investigación se proponía investigar la percepción y disposición de los jóvenes universitarios para la participación en la solución de los problemas sociales identificados en la sociedad.

Para abordar este objetivo, se plantearon las siguientes cuestiones como pautas de la conversión en el grupo: ¿Piensas que la juventud puede contribuir a mejorar el respeto a los Derechos Humanos? ¿de qué manera? ¿por qué no? ¿Cuáles crees que son los principales problemas de nuestra sociedad? ¿Qué soluciones propondrías para éstos?

A la hora de responder a la primera pregunta, qué se piensa que se puede

hacer para contribuir a solucionar los problemas de la juventud o a mejorar el respeto a los Derechos Humanos, lo primero que llama la atención son las respuestas desde la primera persona, las relacionadas con el esfuerzo, el currículu y el éxito personal:

Persona: El esfuerzo. El moderador dice el esfuerzo. Persona: Tener un currículu que llame la atención o sea si la gente intenta trabajar sin una ESO, sin un Bachillerato, sin una carrera, o ya yéndome más arriba un Doctorado, un Máster (Grupo 2).

En alguna respuesta concreta se llega a observar el paso de la dimensión colectiva (nosotros jóvenes, problemas de los jóvenes, problemas de la sociedad) a la personal:

Hay una época de nuestra vida en la que pensamos nos vamos a comer el mundo y son los 18-19 años. Empiezas la Universidad y piensas que te vas comer el mundo y luego llegas a 25-26 años y ves que el mundo es quién te ha cambiado a ti y te das cuenta que puedes colaborar, pero que tu solo jamás no vas a llegar a ningún lado. Yo pensé me voy a comer el mundo, búa me lo voy a pasar, voy a aprobar y voy a encontrar un trabajo y ya mi vida (Grupo 2).

La intervención citada, además de reflejar con bastante claridad esa relación que se establece entre la dimensión colectiva y la personal, pone en evidencia el papel que juega la “desilusión”, el paso del tiempo y la “toma de conciencia de que se puede hacer muy poco, especialmente solo”, para cambiar el mundo. A esto se le suma, en concreto en el caso de los jóvenes, la falta de consideración que se tiene hacia ellos tanto a la hora de protestar como a la de dar soluciones concretas: “los jóvenes no pintan nada”.

En ningún sitio los jóvenes pintan nada, se les escucha porque queda bien que hablen, pero nunca ha habido ningún representante joven en ningún partido (Grupo 1).

En este sentido se hace llamativo que, incluso una vez aceptada la necesidad o conveniencia de la acción colectiva frente a la individual, late en lo profundo

del discurso un componente marcadamente individualista que rechaza acatar todas las consignas o, más en general, los dogmas de los diferentes movimientos que conforman una acción colectiva, como el 15M (u otros movimientos de tipo populista):

Eso es lo que no hay porque en el 15M a mi me costaba mucho ir porque hablabas con una persona y te decía lo que defendía, pero luego había un montón de cosas que decías yo no quiero esto. Lo que debemos conseguir es trabajar esto como grupo luchando por ti y por ti, pero es muy complejo porque lo que túquieres no es lo que quiero yo. Entonces yo como persona trato de trabajar conmigo con mis valores y con mis principios y lo que yo creo que tengo que hacer, muchas veces lo hago mal pero tampoco sé que es lo que hay que hacer realmente para reunirme con todos. Es decir, lo que decimos de crear una premisa importante porque sí los derechos humanos están, pero mira estamos luchando por ellos cada uno a su manera (Grupo 1).

Como “solución” a esta tensión entre la dimensión colectiva y la individual aparece en algún grupo la propuesta de “comenzar por el cambio dentro de grupos pequeños”, una acción que arranca y es dirigida desde el individuo y que no se proyecta en una colectividad mayor, en una conciencia del “nosotros” amplia, sino que queda restringida a lo próximo y lo conocido, al grupo “natural” de los individuos, el grupo de iguales, el *peer group*, la comunidad... Como puede verse en la siguiente intervención, esta “solución” no solamente puede ser vista como una solución coherente con la forma de pensar desde o a partir del individuo, sino que al mismo tiempo es apuntalada por la desilusión vista anteriormente. No solamente no se ve coherente aceptar el paquete completo de propuestas de un movimiento ciudadano como el 15M, sino que al mismo tiempo se piensa que, en la práctica, a la vista de la poca participación concretamente de la juventud en este tipo de movimientos, no queda otra alternativa que aceptar que el único camino que queda es la acción en este tipo de grupos más reducidos:

Lo de la conciencia colectiva no lo concuerdo en absoluto. Yo creo que como y me quedo allí, todo el mundo con el pelo como escarpías, de qué bonito es esto y de que estamos todos a una. ¿Y cuanta gente está saliendo a la calle? nadie, cada día sale menos gente y yo entiendo que te desesperanzas y que es un tema político y ya no creo que sea política de unión, ya que la gente cada vez pasa más del tema (...) Mantengo mi sí por cosas cercanas, yo tengo amigos que se dedican a cosas altruistas, tú necesitas algo pues te lo hago con todo el cariño del mundo. El primer paso es hacerlo en

grupos pequeños (Grupo 1).

Surge en este contexto, aunque de forma esporádica y muy puntual, la reflexión sobre lo que falta para crear una conciencia colectiva que abarque todas las acciones individuales y cree una conciencia colectiva que sirva de “hilo conductor”. Es un tema marginal, que aparece solamente en uno de los grupos de discusión sin que se llegue a profundizar en él, lo que probablemente indique que no es algo que suela ocupar los pensamientos de los jóvenes. Por otro lado, la respuesta que se le da a esta cuestión indica una “candidez” bastante sospechosa:

Parto de la idea de que si hubiera muchísimo más amor y sintiéramos más cariño por el otro cambiaria todo y todos tendríamos un hilo conductor que es luchar por todos (Grupo 1).

Algo que, al contrario que en el anterior caso, sí parece ser un tema algo más meditado y, hasta cierto punto, más sólidamente anclado en observaciones concretas de los jóvenes como en una reflexión sobre el tema, apareciendo en varios grupos y en varios momentos en el tránscurso de los grupos de discusión, es el del papel de la crisis en la formación de esta conciencia y acción colectiva. Dentro de este tema encontramos dos discursos enfrentados. Por un lado el de aquellos que consideran que la crisis está avivando el espíritu competitivo entre los ciudadanos, fundamentalmente, dentro de sus trabajos, al tener que luchar los mismos por menos recursos o, concretamente, por menos puestos de trabajo, sacando aún más si cabe el individualismo ya bien arraigado dentro de la sociedad española. Y por otro, el de los que opinan que la crisis está revirtiendo esta tendencia hacia el individualismo, poniendo los cimientos de una sociedad más solidaria y con una mayor conciencia del nosotros:

Persona 1: llegamos a...en época de crisis, que tonto el último.

Persona 4: que prima el individualismo. Persona 5: que cada uno sacamos lo peor de nosotros. Persona 4: que prima el individualismo, claro que no hay conciencia social, cada uno miro lo suyo para salir adelante uno mismo no mira lo d Persona 5: de todas formas es verdad, que en los tiempos de crisis sacan también lo peor de cada uno pero también sacan el lado bueno de las personas. Persona 4: también hay mayor colaboración. Persona 5 a 4: si hay mucha más mayor colaboración en las ONGs porque la gente tiene

esto y da...aunque tenga poco, pero da un pelín (Grupo 3).

Solamente cuando se abordan otros temas concretos de los Derechos Humanos aparece, de forma espontánea, la dimensión colectiva, en concreto respuestas como “futuros docentes” que atañen a su responsabilidad para educar. La respuesta, por lo tanto, no está en cambiar las cosas ahora, porque como se verá más adelante, no hay nada que pueda hacerse desde abajo, sino en educar a los futuros ciudadanos. Es una “revolución educativa”:

Yo creo que nosotros como jóvenes y futuros docentes y trabajadores sociales está en nuestras manos transmitir esta información y que se dé a conocer, pero no solo aquí porque nosotros tenemos acceso a la globalización ya sea por suerte o por desgracia y podemos extendernos y explotarnos en esto y que todo el mundo lo conozca (Grupo 2).

Se considera, además, que una de las razones por las que los jóvenes no toman partido es, precisamente, la educación, lo que hace aún más significativa esta idea de “revolución educativa”. A diferencia de los adultos, los jóvenes no tienen educación en la acción colectiva, por lo que son “gente mucho más activa”:

Yo creo que volviendo a tu pregunta hay colectivos y grupos de jóvenes que si que las hacen. Tampoco vamos a decir los jóvenes no hacen ninguna propuesta porque no es verdad, porque tu cuando vas a una asociación o a alguna campaña a quien ves de voluntario es a los jóvenes. Es verdad que mucha gente de 45 años a 65 años están llenos, porque es gente mucho más activa, la gente que va a las manifestaciones es porque está educada en eso (Grupo 1).

Esta “revolución educativa” hunde sus raíces en varios de los problemas que más se aprecian entre los jóvenes (y adultos) en la actualidad: la falta de crítica, de opinión personal, por un lado y, por el otro, relacionado con lo anterior, la falta de información y, relacionado con esta, el miedo. Se consideran que, por lo general, el joven se educa en un entorno concreto (familia, en especial), absorbe las ideas/ideologías de ese entorno y no forma las suyas propias. A esto se le suma la enorme falta de información sobre los problemas que existen en la sociedad. Aunque esta idea no es aceptada de forma bastante generalizada, no encuentra,

por otro lado, mucha objeción por parte del resto:

La falta de opinión personal independiente y propia por así decir. Yo creo que generalmente tal vez un niño que toda su familia es de una cierta manera de ser, o de una idea, de un partido, de una ideología. Incluso sin meterte directamente en política, si te estás empapando desde que tienes conciencia de unas cosas, de unas conversaciones, de unas ideas, al final yo creo que es un poco inevitable que cuando tu tengas 18 años vas a decir probablemente esas ideas ,sin que te lo hayas planteado (Grupo 2).

O tal vez lo contrario. Depende del contexto donde vivas y la actitud que tengas hacia eso que has vivido, porque si una persona, yo que se yo he estudiado toda mi vida en las Salesianas y trabajo en Salesianas y seguiré de por vida en las Salesianas a este paso y a mí me ha gustado, me ha llenado el espíritu Salesiano. Pero yo conozco a muchas otras personas que han salido aborreciendo todo lo Salesiano, eso también depende de la actitud de cada persona y como hayan vivido su etapa en la familia, en la escuela, o con los amigos, hacia donde hayan ido encaminados (Grupo 2).

La expresión “revolución educativa” puede darnos una idea sobre dos cuestiones relacionadas: en primer lugar, de lo difícil que ven los jóvenes la situación actual, al no suponer un cambio sobre las estructuras o sobre un problema específico u otro. Esta idea viene a decir, en definitiva, que las cosas no pueden cambiarse ahora, que lo único que es posible hacer, por decirlo de alguna forma, es “reiniciar el equipo”, empezar de 0 a través de la educación a los futuros ciudadanos. En este sentido, en segundo lugar, esta idea puede ser entendida como una forma de escurrir el bulto hacia el futuro: la idea de “revolución educativa”, además de estar relacionada con su profesión, no solamente da por perdida la situación actual, tanto los problemas como la capacidad o el interés de la población por hacer algo frente a esta situación, sino que, proponemos, desembaraza definitivamente de la obligación de encarar el problema en este momento, desplazando el problema hacia el futuro.

Otras formas de participación social quedan si no unánimemente, sí mayoritariamente descartadas. En concreto la asistencia a las manifestaciones, que se queda obsoleto (Grupo 2), van los cuatro de siempre que van a protestar (Grupo 2), no funcionan (Grupo 2) y no sirven para nada (Grupo 2). De hecho las únicas dos opiniones encontrada en este aspecto no reivindican la utilidad de las manifestaciones, sino que, por decirlo de alguna forma, apuesta por la menor,

aduciendo que, a fin de cuentas, pero tampoco a otro (medio) para quejarse (Grupo 2) y es mejor los que intentan hacer esto que los que se quedan en casa (Grupo 2), sin con ello tratar de negar que no sirvan.

Yo no voy a dejar de ir a una manifestación porque no consigo lo que quiero y no nos vamos a rendir (Grupo 2).

Las manifestaciones son vistas por un miembro de educación social en parte como una actividad de rebaño o, en su defecto, como una actividad que conlleva a ser tratado como un rebaño.

Pero tampoco hay ninguna influencia, es un rebaño. Te ponen una vallas, los policías te rodean, tu gritas cuatro cosas, te sientas, te dejan un ratito desahogarte y luego te vas a tu casa (...) es un rebaño en el que vas a gritar cuatro cosas y ya está. Yo voy con una intención, pero me siento como un rebaño cuando veo a todos los policías detrás que me están diciendo "ale, ale tira para delante" y es como si se lo dijeras a una vaca (Grupo 2).

Por otro lado, se percibe a la gente en general y a la juventud en concreto como muy cómodos. A la juventud, relacionado con esta idea, se la ve muy mimada y mantenida en una burbuja, además de (o en consecuencia de lo cual son) poco solidarios, por lo menos hasta que ven que los problemas afectan a personas cercanas.

La gente también es muy cómoda y esta muy bien mientras a ti no te pase nada pues se está muy bien sin hacer nada, pero cuando ya empiezas a ver que tus personas cercanas se están viendo afectadas pues es cuando dices otras y ya empiezas a tomar un poco más de conciencia de lo que está pasando (Grupo 2).

Continua persona (grupo 2): Y hasta cosas más simples que estas en el parque y le ayudas a tirarse por el tobogán , jope déjale que se caiga y es que está metido como en una burbuja y dentro de 10 años va a seguir metido en esa burbuja y no va a saber hacer nada por si solo y lo que se ha producido es una sobreprotección (Grupo 2).

Es más, yo creo que la juventud española tenemos un serio problema porque criticamos constantemente, pero no nos atrevemos nunca a tomar responsabilidades...siempre queremos que otro vaya de cabeza que normalmente suele ser una persona... (Grupo 3).

Algunos afirman que los cambios solamente pueden hacerse desde arriba, lo cual es aprovechado para justificar la falta de participación en las manifestaciones.

No obstante, y muy acorde con la idea expresada anteriormente de la “revolución educativa”, aunque piensen que los problemas actuales de la sociedad sólo pueden cambiarse desde arriba, todos, excepto uno de los participantes, ha pertenecido en el pasado o, la mayoría pertenecen en la actualidad a algún grupo de educativo o grupo de ayuda a los demás, generalmente relacionados con niños o jóvenes.

Al hablar de sus experiencias, las respuestas que se dan son mayoritariamente positivas, haciendo referencia a la autorrealización personal (me llena totalmente (3), nos sentimos realizados (2). Sólo dos participantes relatan algo negativo de la experiencia, aunque no sea relacionado con ella sino con la organización (2) o la forma de participación (típica carpeta para empezar a recoger socios (2). Algo destacable, surgido de forma espontánea en la conversación del grupo, es la importancia que tiene que estas acciones sean con personas más pobres, niños especialmente, ya que son más agradecidos (2) y, con la ayuda que se les brinda, se les devuelve algo que se les ha quitado: la infancia, disfrutar lo que es la infancia (2), como derecho al cual algunos no han tenido acceso:

Es un poco lo de los derechos que a lo mejor en sus casas no cumplen la función de niños y disfrutar de lo que es la infancia, porque a lo mejor sus padres están trabajando y ellos tienen que limpiar, tienen que hacer la comida no están atendidos como tal, no tienen tiempo para jugar, no saben emplear el ocio y entonces dejan de ser niños y en estas cosas vuelven a recobrar el espíritu de niños, se vuelven a desarrollar como niños (Grupo 2).

Por último, respecto a los problemas concretos que identifican en su sociedad, cabe destacar dos cuestiones. Primera, la consideración de que la política y los intereses económicos son los dos ejes que parecen explicar el resto de problemas, los cuales solamente aparecen una vez que ya se ha hablado sobre los anteriores y no sin cierta insistencia por parte de los entrevistadores: la falta de apoyo a la dependencia, la falta de igualdad ante la ley y, curiosamente (dada la importancia que le otorgan a la revolución educativa) la educación. Segunda, que ambos problemas, la política y los intereses económicos, aparecen íntimamente

ligados, siendo citados y tratados en un discurso unificado sin hacer grandes distinciones entre ambos. En los grupos de discusión se pasa de uno a otro sin pestañear, mezclando permanentemente ambas dimensiones como si, a fin de cuentas, se tratase de la misma.

En este sentido, la visión de los jóvenes encaja perfectamente con el concepto de establishment o, como se ha popularizado en el último año en España, el concepto de “casta”: grupos cerrados (político y económico) a los que en realidad solamente mueven sus propios intereses, no contemplando ninguna distancia entre ambos. Los políticos están a expensas de lo que dicen las grandes empresas, donde se concentraría el auténtico poder, las cuales, al mismo tiempo, se lavan la cara hacia los ciudadanos a través de las ONG’s. Es muy significativo en cierto modo, cómo se desarrolla un discurso en el que en parte se justifica a la política en este sentido señalado, al no verse ninguna opción, en tiempos de crisis, salvo la de obedecer a las grandes empresas, que pueden llevarse el trabajo, tan necesario en el país, fuera de él.

Persona 4: la política. Persona 2: sobre todo, política. Persona 2: yo creo que los derechos humanos sobre todo se aplican cuando al gobierno o estado o a los más poderosos les conviene. Persona 6: efectivamente. Persona 4: los intereses económicos. Persona 5 a 4: si los intereses económicos (Grupo 2).

Conclusiones

¿Qué conclusiones se pueden extraer en torno a la percepción que los estudiantes del CES Don Bosco-Madrid tienen de los Derechos Humanos? Esto es lo que podemos decir sobre la base del estudio llevado a cabo:

- a) Se podría decir que sí tienen conciencia de la importancia de los Derechos Humanos para lo que significan los grandes ideales de una sociedad justa, igualitaria basada en la justicia y en las diferencias.
- b) Tienen un conocimiento general y limitado de los Derechos Humanos que denotaría una información ocasional y no intencional, sino más bien contextual o ambiental: la gran mayoría señala no haber recibido una

- educación específica en los Derechos Humanos, sino sólo transversal en charlas, en clases de diversas asignaturas (Ética, Religión).
- c) Tienen una visión idealista de los Derechos Humanos, con prevalencia de la conciencia de su dimensión utópica sobre la jurídica.
 - d) Denuncian la escasa importancia dada a la participación de los jóvenes en la sociedad, lo que da lugar a una desilusión personal y colectiva en la juventud.
 - 1. Como principales problemas sociales en la sociedad española se refieren a los de tipo político y económico originados, primero, y al carácter endogámico de la acción política, ejercida por “castas”, en segundo lugar.
 - 2. Señalan una tensión entre las propuestas de movilizaciones colectivas como estrategias de participación en las soluciones de problemas sociales, propuesta que rechazan por lo que de despersonalización y gregarismo significan y las actitudes individualistas, manifestación de la escasa conciencia social en los jóvenes.
 - 3. Proponen como solución la participación en “pequeñas asociaciones/grupos y la educación en la ciudadanía.

Referencias

ALBERT GÓMEZ, M. J. *Derechos humanos, educación y sociedad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.

ALTO COMISIONADO DE LA NACIONES UNIDAS (ACNUDH). *¿Qué son los derechos humanos?* Disponível em: <<http://www.ohchr.org>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

AMARTYA, S. *La idea de justicia*. Madrid: Taurus, 2010.

BAUMAN, Z. *Tiempos líquidos*: vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Tusquets Editores, 2007.

BELTRÁN, M. L. *Educación en derechos humanos*. México: Dehuidela, 2010.

ENRÍQUEZ, J. M. *Educación plena en derechos humanos*. Madrid: Editorial Trotta, 2014.

IBÁÑEZ, J. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

KITZINGER, J. Introducing focus groups. Bethesda, *British Medical Journal*, v. 311, 29 July, 1995. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/>>. Acessoem: 21 fev. 2016.

KRUEGER, R. A; CASEY, M. A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3. ed. ThousandOaks: SagePublications, 2000.

NUSSBAUM, M. C. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidos, 2012.

OSLER, A. and Starkey, H. *Teachers and human rights educations*. Stocke on Trent: Trentham Books, 2010.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

RABIEE, F. Focus-group interview and data analysis. Cambridge, *Proceedings of the Nutrition Society*, v. 63, n. 4, p. 655-660, 2004. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=902300&fileId=S0029665104000874>>. Acessoem: 21 fev. 2016.

RICHARDS, L.; MORSE, J. M. *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. 3. ed. ThousandOaks: SagePublications, 2013.

SQUELLA NARDUCCI, A. *Derechos humanos, ¿invento o descubrimiento?* Madrid: Fundación Coloquio Jurídico Europeo, 2010.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N. *Focus groups: theory and practices*. Newbury Park: SagePublications, 1990.

UNESCO. *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Nueva York; Ginebra: Publicaciones UNESCO, 2006.

UNIÓN EUROPEA. *Derechos humanos y democracia en el mundo. Informe sobre la acción de la UE en 2011*. Bruxelas: Servicio de Acción Exterior de la UE, 2012.

VALLÉS, M. S. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

WALSTON, J. T.; LISSITZ, R. W. Computer-mediated focus groups. Thousand Oaks, *Evaluation Review*, v. 24, n. 5, p. 457-483, 2000. Disponível em: <<http://erx.sagepub.com/content/24/5/457.short>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

WILBECK, V.; ABRANDT DAHLGREN, M.; OBERG, G. Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. Thousand Oaks, *Qualitative Research*, v. 7, n. 2, p. 249-267, 2007. Disponível em: <<http://qrj.sagepub.com/content/7/2/249.abstract?patientinform-links=yes&legid=spqrj;7/2/249>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

Capítulo 4

CONOCIMIENTO SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS: CASO QUERÉTARO, MÉXICO

Felicia Vázquez Bravo
José Juan Salinas de la Veja
Azucena Ochoa Cervantes⁵

Introducción

Desde los años cincuenta en México, los derechos humanos han sido parte del discurso oficial, principalmente en el contexto legal y educativo. Este discurso busca posicionarse como la norma que dirija las acciones políticas de los gobernantes y los ciudadanos. Sin embargo, es hasta los años noventa que cobra fuerza y se resignifica a partir de la creación de instituciones avocadas a su defensa y promoción en todos los ámbitos sociales, particularmente en su incorporación

⁵ Los autores pertenecen a la Maestría en Educación para la Ciudadanía. Observatorio de la Convivencia Escolar. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

en el ámbito escolar. En el año del 2011, se constituye como el principal referente constitucional que guía y orienta legalmente las acciones del Estado Mexicano. Pese a ello, como ciudadanos mexicanos vivimos constantemente situaciones que atentan contra los derechos humanos de nuestra población y como académicos observamos en la población ideas difusas y conceptos poco claros al respecto, que requieren ser precisados y discutidos en todos los ámbitos, principalmente el educativo. Es así que, a partir de una indagación con estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro, mostraremos algunos aspectos conceptuales problemáticos de dicho discurso.

Afirma Icaza (2009) que existen múltiples definiciones de los derechos humanos (DH). La Comisión Nacional de Derechos Humanos (2012) los define como:

El conjunto de prerrogativas inherentes a la naturaleza de la persona, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en una sociedad jurídicamente organizada. Estos derechos, establecidos en la Constitución y en las leyes, deben ser reconocidos y garantizados por el Estado (CNDH, 2012, párr.1).

Implican valores, actitudes, conductas y leyes particulares. A través de ellos se busca garantizar el respeto de la dignidad de todo ser humano. Tienen como finalidad proteger el desarrollo de la integridad, así como promover el bienestar, el progreso social y una convivencia armónica entre individuos, grupos y naciones.

El gobierno mexicano ha firmado tratados internacionales en los que se reconocen los DH. En el año del 2011, se incorpora dentro del texto constitucional mexicano el compromiso con los DH en el Capítulo 1, denominado “De los derechos humanos y sus garantías”. Respecto a la educación, en la Constitución Política Mexicana se fue incorporando a la educación como un derecho humano, a partir de la formulación del carácter gratuito y obligatorio de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Así también, desde los mismos tratados internacionales se plantea a la educación como un mecanismo para lograr el respeto de los DH, a través de su incorporación como contenido y como principios que orienten la acción educativa (Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán 1968). En el 2004, la ONU proclamó el

Programa Mundial para la educación en DH, en el cual el gobierno mexicano está comprometido. Este programa contempla acciones hasta el año del 2019 (ONU/UNESCO/ACNUDH, 2006).

El sistema educativo se ve inmerso en estos procesos, como una dimensión central en la intermediación entre las finalidades político-sociales del Estado y la conciencia y acción de los ciudadanos. Los derechos humanos, como discurso social, se constituye como un referente para la acción de los ciudadanos y del Estado, resignificado por los sentidos que ha ido adquiriendo a partir de hechos históricos sociales. Hechos tales como la matanza de jóvenes en Tlatelolco (1968), el Jueves de Corpus (1971), la matanza en Aguas Blancas (1995), el asesinato de indígenas en Acteal (1997), la matanza y agresiones de la policía hacia la población de Atenco (2006), el feminicidio, el ataque, intimidación y asesinato a periodistas, hasta la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa, Guerrero en el 2014, pasando por todos aquellos hechos cotidianos en los que se ejerce violencia y omisión por parte del Estado, afectando las condiciones básicas de subsistencia y calidad de vida de la población, evidencian la brecha existente entre el discurso de los derechos humanos y su puesta en práctica.

En este contexto, se esperaría que la Universidad Pública, desde su función educadora con una postura crítica, coadyuvara a promover la participación social de estudiantes y profesores, la cual implicaría conocer, comprender, analizar el discurso de los derechos humanos, tomar una posición, y favorecer la formación de una conciencia social en pro de la defensa de la dignidad de personas y de todos los grupos que conforman esta sociedad.

El objetivo general fue identificar ideas y significados de jóvenes universitarios en torno a los DH, tomando como referente algunos de los principios teóricos del discurso oficial, la visión que tienen hacia la situación del respeto hacia los DH en el caso de México, qué fuentes de información reconocen, qué elementos ponen en discusión desde su conocimiento y experiencia y qué elementos formativos e informativos se requeriría difundir.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio exploratorio, predominantemente cualitativo, pero buscando encontrar algunos patrones o tendencias, que permitan, en un segundo momento, construir instrumentos de evaluación acordes al tema y a los cambios que se vayan dando a nivel social.

Se elaboró y aplicó un cuestionario tipo encuesta conformado por 19 preguntas, en su mayoría abiertas, bajo las siguientes categorías:

Características de la población:

1. Nociones y principios subyacentes del discurso oficial de derechos humanos
2. Percepción de la situación de los Derechos Humanos en México
3. Medios identificados como las principales fuentes de información en torno a los derechos humanos
4. Historicidad
5. Acción y participación

El muestreo fue empírico intencional, dado que se eligieron, en un primer momento, licenciaturas que, por su carácter social, se supondría tendrían mayor conocimiento sobre el tema. Los estudiantes cursaban las siguientes programas: Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Filosofía, Historia, Desarrollo Local, Innovación y Gestión Educativa, Psicología, Quedando constituida la muestra por el 377 estudiantes de carreras sociales y humanísticas.

La muestra final estuvo compuesta por 377 estudiantes, entre 18 y 64 años de edad, ubicándose el 91% en un rango de 18 a 25 años. El 59% son mujeres y el 41% varones. El 46% estaban cursando del primero al tercer semestre, el 29% entre el cuarto y sexto semestre y el 25% el tramo final, entre séptimo y noveno semestre.

Métodos de análisis

Se fueron capturando las respuestas textuales en tablas en el programa Excel para ser categorizadas. A partir de lo cual se elaboró un manual de codificación.

Con base en éste se procedió a capturarlas en el programa SPSS, versión 21. Se analizaron los datos, utilizando estadística descriptiva básica: frecuencias y porcentajes. El total de respuestas (n) varía de acuerdo al tipo de pregunta, por ejemplo, hubieron preguntas que pedían tres opciones.

Resultados

I. Nociones y principios de los derechos humanos

En esta rubro se indago cómo definen los derechos humanos, el nivel de acuerdo de por qué creen que existen estos derechos y si los consideran de carácter universal.

Tabla 1

Porcentajes de respuesta del reactivos “Para ti ¿qué son los derechos humanos?”.

Tipo de respuestas	%
Son valores/actitudes (dignidad, respeto, diversidad, libertad, justicia)	24.7
Son acciones (respeto, protección)	18.3
Reglas para la convivencia	15.2
Son inherentes al individuo	13.4
Se otorgan/privilegios	9.67
Son leyes/ reglamentos/ decretos	6.4
Una forma de control social	5.6
Históricos (antes... ahora)	4.1
Exigibles	1.1
Mencionan al Estado	0.8
Relativos (depende de...)	0.6
Parte de la democracia	0.3
TOTAL	100%

N=904. Reactivo de múltiples respuestas.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a estas respuestas encontramos que hay una vaga referencia en relación al Estado y a su carácter histórico-social. Los derechos humanos se ubican como un código de comportamiento moral y reglas para la convivencia. También aparece el sentido de ser un medio de control social.

En relación a la postura de los estudiantes, se indagó el nivel de acuerdo con este discurso. La mayoría (77%) se manifiesta muy de acuerdo, el 19.7%, parcialmente de acuerdo, el 3.3% en desacuerdo. Los argumentos a favor y en contra, se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

Porcentaje de respuestas del reactivos “Argumentos sobre ¿se debe promover una convivencia social basada en el respeto de los derechos humanos.

Argumentos a favor	%
Condición para la sana convivencia, ambiente de paz, igualdad, respeto	50.3
Se deben respetar	19.0
Propiciaría un cambio	3.4
Deben conocerse/significarse los derechos	3.7
Es necesario conocer/educar sobre DH	3.2
Si todos tienen conocimiento de ellos y exigen	2.3
Subtotal	81.9
Argumentos en contra	%
Es utópico, no es real en el contexto económico actual	4.6
No puede basarse únicamente en esto	3.7
Cuando se violan derechos de los demás	1.4
Depende de cada sociedad/ no se puede obligar	2.6
Debe estar basado en el respeto al otro más que a sus derechos en sí	2.3
No se tiene una conceptualización adecuada de los DH	1.4
Los derechos no son universales deben contextualizarse	0.9
Los DH se pueden violar con un consenso de todos	0.9
Hay cosas más importantes	0.3
Subtotal	18.1

N=348. Reactivo de múltiples respuestas.

Fuente: elaboración propia.

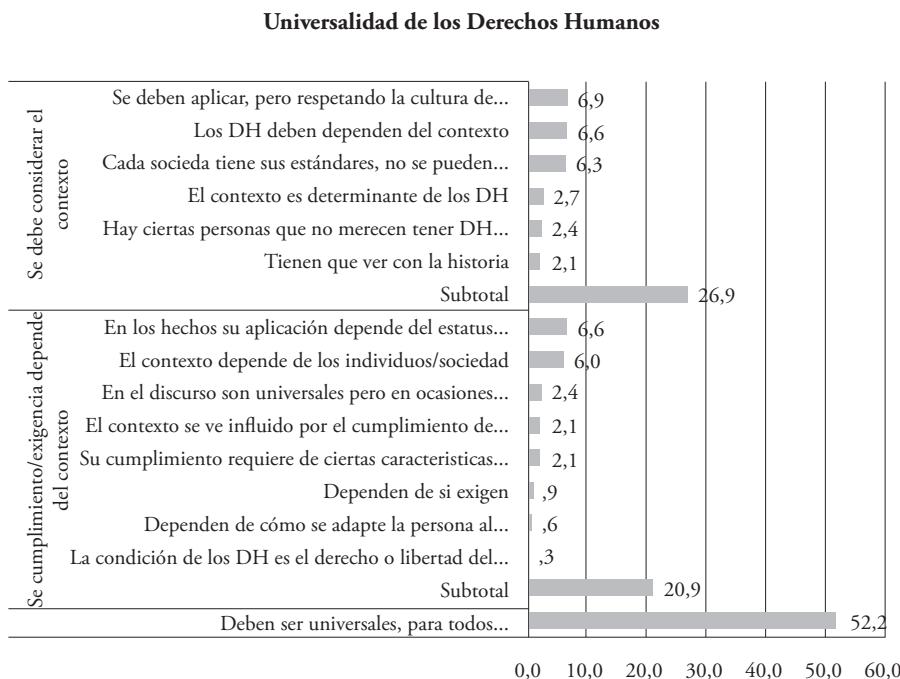
En los argumentos a favor encontramos que se refuerza el sentido de los derechos humanos como norma para la convivencia y en los argumentos en contra aparece el cuestionamiento desde el contexto económico y la violación a los derechos. En ambos se expresa la necesidad de conocer más sobre el tema “deben conocerse, significarse los derechos y en los argumentos en contra mencionan que no se tiene una conceptualización adecuada de los DH universales e inalienables.

Todo ser humano, independientemente de nacionalidad, sexo, edad, grupo social y acciones, tiene las prerrogativas señalados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (OACDH, 2015). La universalidad de los derechos humanos, de acuerdo con el discurso oficial propuesto por las Naciones Unidas, es la “piedra angular del derecho internacional. Los derechos humanos son inalienables. No deben suprimirse, salvo en determinadas situaciones y según las debidas garantías procesales. Por ejemplo, se puede restringir el derecho a la libertad si un tribunal de justicia dictamina que una persona es culpable de haber cometido un delito” (OACDH, 2015).

Ante la pregunta ¿Qué tan de acuerdo estás con la idea de que los derechos humanos dependen del contexto?, la respuesta fue: 16.3% muy de acuerdo, 34% parcialmente de acuerdo, 49.7% en desacuerdo. Al indagar el porqué, encontramos las siguientes respuestas:

Figura 1

Porcentaje de respuestas del reactivio “Los Derechos Humanos dependen del contexto?, ¿Por qué?” N= 335.



Fuente: elaboración propia.

El 52% está de acuerdo en que son universales, y el 45% afirma que se debe considerar el contexto, y el 2% que habría personas que no tendrían que tener derechos, a saber, cierto tipo de delincuentes. Podemos afirmar entonces que el principio de universalidad no es compartido por esta población.

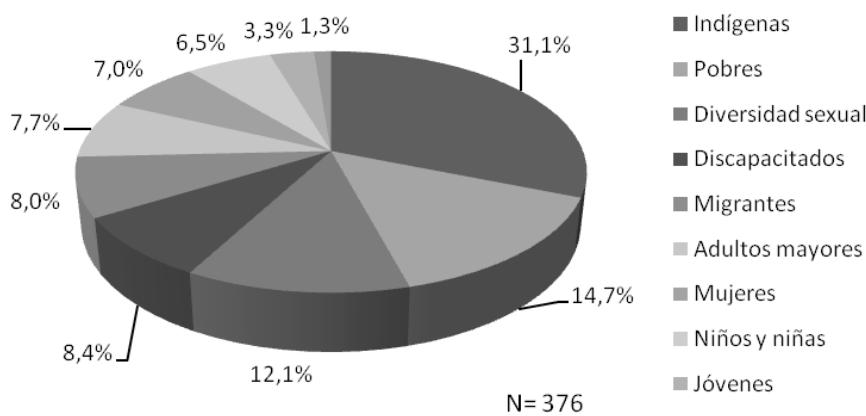
II. Percepción de la situación de los derechos humanos en México

Exigibilidad. Ante la pregunta: En México, ¿los ciudadanos exigimos el cumplimiento de los derechos humanos? El 82%, contestó que no, y el 18% que sí.

Por otra parte, al preguntar ¿Consideras que existe algún grupo social al que se le vulneren en mayor medida sus derechos humanos? En esta respuesta resalta la idea de que los grupos más vulnerados en primer lugar son los indígenas, y en segundo lugar los pobres. Los jóvenes encuestados no se ubican como grupo vulnerado por su condición de joven, esto puede estar relacionado con las características de la población encuestada quienes como universitario son un sector privilegiado de la población a diferencia de jóvenes que no tienen estas condiciones.

Figura 2.

Porcentaje de respuestas al reactivó ¿consideras que existe algún grupo social al que se le vulneren en mayor medida sus derechos humanos? N= 788.

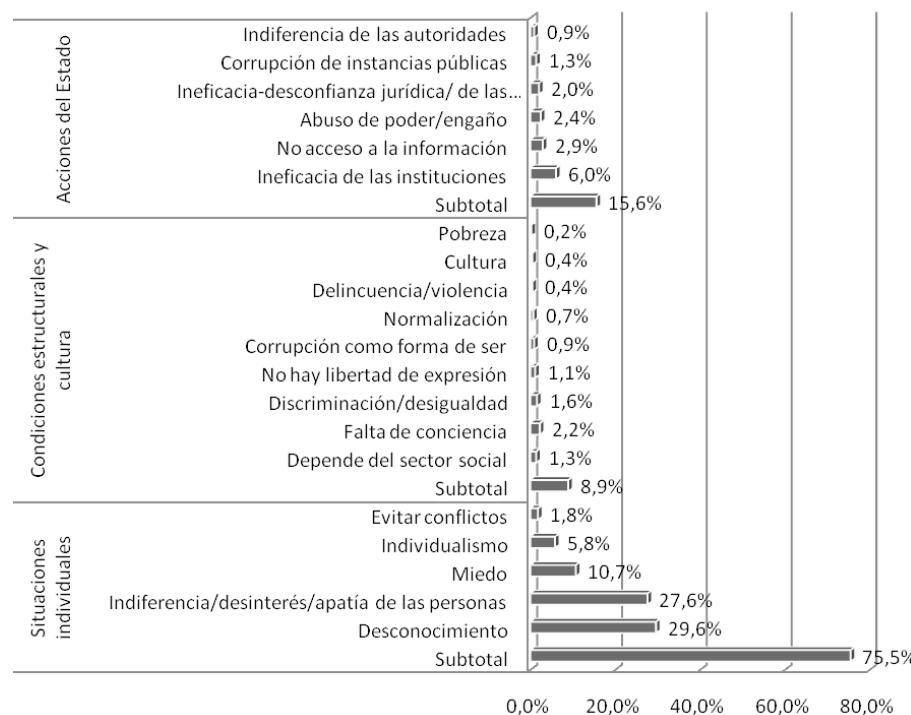


Fuente: elaboración propia.

Entre las causas que atribuyen a esta falta de exigencia, se agrupan en tres categorías: situaciones individuales, condiciones estructurales y culturales, y situaciones individuales, las cuales denominamos amenazas, quedando como sigue.

Figura 3

Porcentaje de respuestas al reactivó ¿Consideras que en México los ciudadanos exigimos el cumplimiento de los derechos humanos?; ¿por qué crees que ocurre esto? N= 449.



Fuente: elaboración propia.

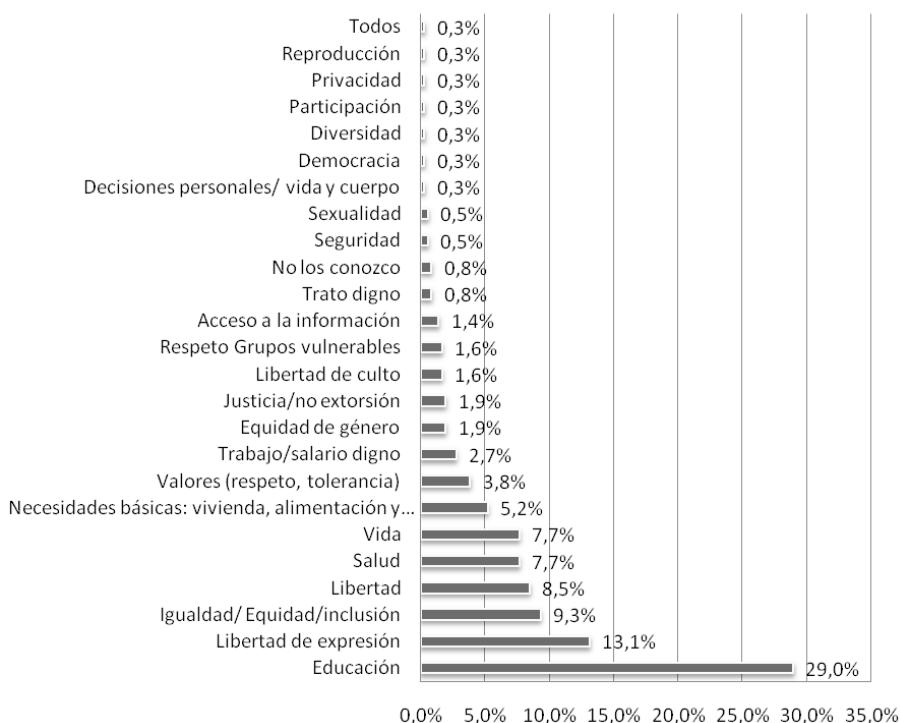
La falta de exigencia del cumplimiento de los derechos humanos, se ubica predominantemente desde situaciones individuales, en segundo lugar, responsabilizan al gobierno y en tercer lugar, lo ubican como parte de las condiciones estructurales y la cultura. Habría que trabajar en el sentido de ubicar la complejidad que demanda la acción y la corresponsabilidad Estado-sociedad.

Por otra parte, estas respuestas hacen referencia a que los jóvenes no distinguen la interdependencia de los derechos humanos pues desde el discurso de Naciones Unidas: “Todos los derechos humanos, sean estos los derechos civiles y políticos, como el derecho a la vida, la igualdad ante la ley y la libertad

de expresión; los derechos económicos, sociales y culturales, como el derecho al trabajo, la seguridad social y la educación; o los derechos colectivos, como los derechos al desarrollo y la libre determinación, todos son derechos indivisibles, interrelacionados e interdependientes. El avance de uno facilita el avance de los demás. De la misma manera, la privación de un derecho afecta negativamente a los demás" (OACDH, 2015). Desde esta lógica los jóvenes deberían reconocer que se tendrían que fortalecer todos los derechos.

Figura 4

Porcentaje de respuesta del reactivó "En tu opinión cuáles derechos humanos se deben fortalecer en México? N= 366.



Fuente: elaboración propia.

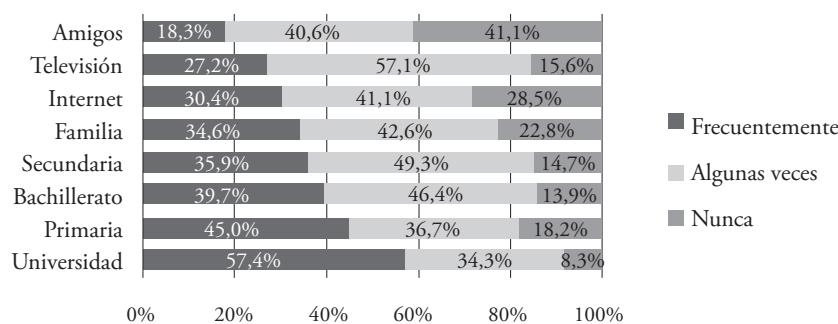
La educación formal se ubica como el principal derecho a fortalecer (29%), y en segundo lugar la salud y la satisfacción de necesidades básicas como vivienda, alimentación y vestido (20.6%) y en tercer lugar la libertad de expresión (13.1%). Sería interesante contrastar este dato con población joven no universitaria. Solo una persona contestó “todos” que es la respuesta afín al principio de interdependencia.

III. Medios de información sobre los derechos humanos

Considerando que el tema de los derechos humanos es parte del currículum oficial en la educación básica y tema que circula constantemente en los medios de comunicación, se preguntó la frecuencia con la que escuchan sobre éste en los diferentes ámbitos.

Figura 5

Porcentaje de respuestas al reactivó “Con qué frecuencia recuerdas haber escuchado ideas relacionadas con los derechos humanos en:” N= 373.



Fuente: elaboración propia.

La educación formal es reconocida por los sujetos como la principal fuente de información en torno al tema, en segundo lugar la familia y los medios de comunicación, quedando en último lugar los amigos. Este dato refuerza la necesidad de revisar qué se transmite entonces a través de la escuela y si no

se queda tan solo como un discurso académico, qué tanto impacta en la vida cotidiana de los estudiantes fuera de la escuela y en sus relaciones sociales.

IV. Historicidad

Los derechos humanos son una construcción social, se ponen en juego en la relación de los individuos con la autoridad del Estado. A partir de declararse la democracia como forma de gobierno y de que estos se adhieren a acuerdos internacionales, los estados miembros de la ONU se comprometen a respetar, proteger y realizar los derechos humanos, impidiendo los abusos en contra de individuos y grupos. Es así que, a la luz de este discurso, podríamos juzgar los propios actos del Estado a lo largo de la historia. Se preguntó entonces: ¿Conoces algún hecho histórico de nuestro país en el que hayan sido violados claramente los derechos humanos de algún grupo social en particular? El 80%, del total de la muestra, contestó afirmativamente. Mencionaron 42 hechos, destacando entre todo ellos la matanza de estudiantes en Tlatelolco en 1968 (183 menciones) y el despojo, matanza y encarcelamiento de indígenas (61 menciones). Es decir, el hecho de 1968 se toma como un referente para el tema, aunque no se haya vivido. Para este momento no se había vivido la desaparición de estudiantes normalistas de Ayotzinapa.

V. Acción. Participación en torno a la defensa y promoción de los derechos humanos

El 40% de los estudiantes consideran que sí han participado de alguna manera en que sigan ocurriendo situaciones donde no se respeten los derechos humanos. Entre las explicaciones que dan encontramos las siguientes respuestas:

Tabla 3

Porcentaje de respuestas del reactivó: ¿Consideras que de alguna manera has contribuido para que sigan ocurriendo situaciones donde no se respeten los derechos humanos de algunas personas o grupos?

Tipo de respuesta	%
Al comprar productos que provengan de la violencia	1.4%
Faltando al respeto / mintiendo	1.4%
Ser parte de la corrupción	1.4%
Al no comunicar mis conocimiento	2.9%
Aprovecharse de otros	2.9%
Al no respetar los espacios para personas con discapacidad	2.9%
Al limitar la expresión de los demás	5.8%
Siendo ignorante	13.0%
Al no denunciar/ser pasivo	17.4%
Discriminando	17.4%
No he actuado /al ser indiferente	33.3%
Total	138

Nota: Esta pregunta sólo fue contestada por el 55.7 % de 377 sujetos. El 44.3% no la contestó.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes ubican su actitud y falta de información como coadyuvante a la violación de derechos humanos, particularmente resalta la indiferencia y falta de acción.

Tabla 4

Porcentaje de respuestas al reactivó: ¿Qué acciones pueden realizarse por parte de la Universidad para crear un ambiente en el cual se promuevan los derechos humanos y se practiquen comportamientos coherentes a éstos? N= 433.

Aspecto	Acciones	%
Relacionadas con el currículum	Informar a través de foros, conferencias, mesas de debate	43.6
	Realizar actividades culturales, deportivas y artísticas	5.5
	Hacer cambios en el modelo pedagógico	2.5
	Crear una asignatura	2.5
	Trabajar con poblaciones vulnerables	2.2
	Proyectos y programas de investigación	1.8
Prácticas sociales y personales	Otorgar más espacios educativos	0.2
	Subtotal	58.3
	Sensibilizar/promoverlos	9.7
	Vivenciarlos/apropiarlos	4.8
	Convivir con todo tipo de personas	4.8
	Evitar discriminaciones a grupos vulnerables	2.5
Acciones institucionales	Escuchar la opinión de diferentes sectores de la población	2.2
	Reflexionarlo	1.4
	Eliminar lenguaje discriminativo	0.2
	Formar grupos para tratar este tema (organización social)	4.4
	Hacerlos cumplir/sancionar/manifestarse/denunciar (Acciones reactivas)	7.2
	Subtotal	37.2
	Respetar el conocimiento y esfuerzo de alumnos y profesores	3.7
	Procesos transparentes	0.8
	Subtotal	4.5
		Total 100.0

Fuente: elaboración propia.

La mayoría ve en el currículo las soluciones, lo cual incluye tanto información como acciones desde la universidad con la sociedad. En segundo lugar, mencionan prácticas sociales y personales dependientes de ellos mismos. Resalta la vaguedad de ideas en relación a la universidad como espacio institucional, su responsabilidad se ve restringida a acciones de enseñanzas relacionadas con el currículum quedando fuera la necesidad de una cultura institucional acorde con los derechos humanos.

A la pregunta: Si estás a favor de la promoción y el respeto a los Derechos Humanos, ¿qué puedes hacer tú para crear un ambiente, en el cual se promuevan los derechos humanos y se practiquen comportamientos coherentes con estos?, respondieron:

Tabla 5

Porcentaje de respuesta del reactivo: ¿qué puedes hacer tú para crear un ambiente, en el cual se promuevan los derechos humanos y se practiquen comportamientos coherentes con éstos? N= 494.

Acciones	%
Practicarlos	22.7%
Respetar a los demás	14.8%
Promoverlos	13.6%
Respetarlos	13.4%
Informar	12.8%
Hacerlos cumplir	8.1%
Conocer mis derechos	6.1%
Convivir/ generarempatía	4.3%
Analizar/ discutir	2.2%
Denunciar	0.8%
Mejorarla educación	0.8%
Sensibilizar	0.4%
Sancionar	0.2%

Nota. En estas categorías se agruparon las dos primeras respuestas dada por los sujetos que se pronunciaron a favor de los derechos humanos.

Fuente: elaboración propia.

Ubican la práctica de estos derechos como su principal contribución, pero también mencionan como promotores, y se menciona la necesidad de discutir y analizar.

Discusión

Si bien los estudiantes universitarios reconocen a las instituciones de educación formal como la principal fuente de información, en general, se observa una carencia conceptual en el tema, aun siendo estudiantes del área social, y habiendo sido formados en un currículum que incorpora el tema, por lo menos a nivel de plan de estudios. Esto coincide con las conclusiones de López, (2011) quien analiza trabajos recepcionales de estudiantes de diversas áreas y encuentra un vacío en la problematización de lo social. Por su parte Muñoz, Vásquez y Sánchez (2013), analizaron la clase de historia a nivel primaria y concluyen que si bien es cierto existe un currículum formal y estrategias específicas para enseñar la democracia y los derechos humanos, las actividades que realiza el profesorado no ayudan a cumplir con el objetivo del currículum formal y esto influye para que el alumnado tenga una percepción vaga sobre democracia y derechos humanos, es decir, viven estos conceptos de forma abstracta, y no les es posible trasladarlo a su vida cotidiana.

Predomina el reconocimiento de ciertos derechos, como el derecho a la educación, a la libertad de expresión vida y a la vida, pero son pocos los que pueden mencionar datos específicos sobre estos. Esto coincide con los estudios de Eyang (2014) y Choquehuayta e Hidalgo (2014), aplicados al igual a población universitaria. Los jóvenes participantes del estudio no se ubican como población vulnerable, en contraste con los resultados de la encuesta de CODHEY (2014) realizada con jóvenes de la zona fronteriza, en la cual se encontró que, la mayoría de los jóvenes opinan que no se respetan sus derechos, pues consideran que hay desigualdad de oportunidades académicas y laborales, y por tanto no les es posible desarrollarse de igual manera a todos.

A partir de lo anterior, surge la inquietud de comprender cómo se puede estar significando el discurso de los derechos humanos a partir del contexto

particular de cada persona, cómo se estará construyendo en espacios no formales de educación y la necesidad de fortalecer la vinculación e implicación de los universitarios con los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Lo anterior nos lleva a plantear que el problema no se ubica sólo en la enseñanza universitaria, sino que requiere una revisión desde la educación básica, lo cual implica trabajar el tema con el profesorado de estos niveles y acciones más integrales desde espacios formativos diversos.

Por otro lado, cabe resaltar la ausencia de estudios a nivel social y curricular que nos sirvan de base para comprender cómo las nuevas generaciones significan los macro discursos actuales que permean los ámbitos políticos y culturales.

Conclusiones

La presencia del contenido discursivo en el currículum constituye una primera condición, necesaria, pero no suficiente, para la formación en este ámbito. Se requiere además de precisar información, generar una cultura que considere a los derechos humanos como un posible código de conducta, pero desde una mirada crítica.

Entre algunos de los resultados se puede afirmar que los estudiantes cuestionados:

- Han recibido información sobre los DH, pero carecen de una base conceptual, que les permita comprender este discurso y ubicarse como sujetos de derecho, lo cual limita su exigibilidad.
- Tienen una idea de los DH como una serie de leyes externas, una suerte de privilegios y normas para la convivencia. Reconocen las carencias del Estado Mexicano en torno a este tema, pero no ubican a los DH como parte de la relación sociedad-Estado, ni su dimensión histórico-social, aunque sí pueden nombrar hechos en donde no se han respetado los derechos humanos, resaltando acontecimientos pasados como el movimiento estudiantil de 1968.
- La mayoría acepta el discurso y está de acuerdo con este, pero también se identifican algunas tendencias de cuestionamiento al mismo.

- En su mayoría no se ubican como población vulnerable, lo ubican como una situación externa a ellos, identificando principalmente a los indígenas como grupo particularmente afectado.
- Ubican el problema del no cumplimiento de los derechos humanos desde la dimensión individual y la falta de información y, en alguna medida como parte de las condiciones estructurales y culturales del sistema.

Resulta necesario reforzar la educación en derechos humanos en todos los niveles educativos y en diferentes ámbitos sociales, pero desde posturas analíticas y críticas, comprendiendo el qué, por qué y para qué del discurso de los Derechos Humanos, identificando sus riesgos, pero también su potencialidad como una vía de conciencia social, que nos lleve a la construcción de una ciudadanía activa, es decir participativa en los asuntos de interés común, urge pensarlos desde y con nuestras condiciones como sociedades latinoamericanas.

Referencias

ACNUDH. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Disponível em: <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>. 2013. Acessoem: 9 out. 2013.

CHOQUEHUAYTA, G.V., &Hidalgo, S.F. *Creencias sobre los derechos humanos en estudiantes universitarios de la ciudad de lima*.2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6863120013>.Acesso em: 8 set. 2015.

CODHEY. Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. *¿Qué son los derechos humanos?* 2012. Disponível em: http://www.cndh.org.mx/que_son_derechos_humanos.

Disponível em: <http://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Investigaciones/Discriminacion.pdf>. México: Yucatán.Acessoem: 20 fev. 2014.

EYNG, A.M. Direitos Humanos, Justiça e convivência nas escolas: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo (183-208). In: CALIMAN (Ed.) *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*: Universidade Católica de Brasil, UNESCO, 2014.

GIMENO, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata, 1988.

ICAZA, E.A. *Para entender los derechos humanos*. México: Nostras ediciones, 2009.

MUÑOZ, C., VÁZQUEZ, N. y SÁNCHEZ, M. Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: Un estudio desde las aulas de historia, 2013. *Psicoperspectivas*, v. 12, n. 1, 95-115. Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl>. Acesso em: 23 set. 2015.

LÓPEZ, P.L. *La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad*. 2011. Disponível em: <http://www.clacso.redalyc.org/articulo.oa?id=277022117007>. Acesso em: 10 set. 2015.

OACDH. *¿Qué son los derechos humanos?* En Naciones Unidas Derechos Humanos. 2015. Disponível em: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>.

ONU/UNESCO/ACNUDH. *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Nueva York y Ginebra, 2006. Disponível em: <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WELCOMEPage.aspx>. 2013.

PRONALEDH (2008). *Programa nacional de educación en derechos humanos (2008 – 2012)*, Disponível em: http://132.247.1.49/pronaledh/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=2.

Parte III

Pesquisas internas: Brasil

Capítulo 5

PERCEPÇÃO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS ACERCA DE DIREITOS, JUSTIÇA E CONVIVÊNCIA: UMA VISÃO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA

Sonia Maria Ferreira Koehler¹
Daniéverson Tadeu Dantas dos Santos²

Introdução

Este estudo é produto de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisas do Observatório de Violências nas Escolas do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). O Observatório, sediado no UNISAL, campus São

1 Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Lorena, Brasil. Leitora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB).

2 Licenciado em Psicologia. Quartanista do Curso de Formação de Psicólogo. Acadêmico de Iniciação Científica. Bolsista CNPq no período 2014/2015.

Joaquim, em Lorena/SP, desde 2008 mantém parceria com a Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB), constituindo uma rede internacional e nacional de pesquisa, ensino e extensão.

A pesquisa apresentada neste capítulo está vinculada ao projeto de investigação em rede, articulada pela Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade: *Percepções de Justiça e Direitos Humanos de Grupos Sociais Específicos*. As atividades de pesquisa, portanto, se desenvolveram em consonância com os propósitos de observatórios nacionais e internacionais que integram pesquisa com atividades de intervenção.

Tal proposta, elaborada pela Cátedra, foi alavancada pelos professores Cândido Alberto da Costa Gomes e Geraldo Caliman (atual coordenador). Diversas universidades possuem grupos de pesquisas e núcleos³ dedicados aos estudos das juventudes e Direitos Humanos e buscam, cada um sob o foco teórico-metodológico próprio, cooperar com pesquisas na área para demonstrar a percepção das juventudes sobre os Direitos Humanos e propor atividades de intervenção que possam encontrar os caminhos para que a educação seja verdadeiramente capaz de dialogar com a diferença e articular um processo pedagógico inclusivo e emancipatório.

No livro “Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã”, organizado por Geraldo Caliman em 2014, a Prof. Drª Ana Eyng, coordenadora do grupo de pesquisas do PPGE/PUCPR, apresentou os traços iniciais de aspectos conceituais e de percepções de estudantes da educação superior sobre justiça e Direitos Humanos, a primeira de uma série de pesquisas que estão sendo elaboradas pelas universidades parceiras integradas à rede da Cátedra UNESCO-UCB.

Em síntese, esta pesquisa norteia-se pela necessidade de revelar as percepções e a sensibilidade dos estudantes de educação superior aos Direitos Humanos e aos conceitos de justiça. Também procura refletir sobre a dificuldade de se viver em um mundo pós-moderno, guiado pelas exigências do mercado e que relega os Direitos Humanos.

³ Cooperam com a pesquisa em rede: Carlos Estevão (Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Universidade do Minho, Portugal), Felicia Vasquez-Bravo e Azucena Ochoa Cervantes (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Ana Eyng (Líder do grupo de pesquisas Políticas Públicas e Formação de Professores e Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas, da PUCPR), Sabino de Ruan (CES Don Bosco de Madrid) e Arduino Salatin (Centro Universitário de Venezia).

1. Direitos humanos e educação

Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. (BOBBIO, 1992, p. 31).

A partir da afirmação de Bobbio, pode-se inferir que a transformação e efetivação dos Direitos Humanos passam pela sua difusão, que se dá através do processo educacional. A educação exerce um papel fundamental para a promoção dos Direitos Humanos; através dela, imagina-se ser possível, desde cedo, a germinação de um pensamento de caráter universalista, voltado ao respeito e à tolerância às diferenças. O Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2007) a define desta forma:

Em conformidade com os citados instrumentos, que estabelecem as bases para uma definição da educação em direitos humanos segundo o acordado pela comunidade internacional, a educação em direitos humanos pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito; fomentar e manter a paz; promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2006, p. 15).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2007 evidencia que a promoção e o exercício de cidadania requerem uma educação inspirada em valores humanistas, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, reconhecedores da dignidade humana e compromissados com a solidariedade internacional.

A realidade, infelizmente, ainda vai contra o conceito proposto nos documentos oficiais. As escolas brasileiras ainda são espaços de violências,

exclusões e incivilidades.

Percebe-se que a dificuldade de convivência não acontece somente nas relações entre os alunos, mas também nas relações entre alunos e professores, alunos e gestores, gestores e professores. Estevão (2008, p. 5) demonstra que grande parte das escolas acaba se tornando uma “arena política” onde metas, interesses, objetivos e jogos de poder se realizam. Nessas escolas há uma questão de poderes e autoridades que propiciam diversas respostas polarizadas entre o acatamento e a resistência ativa.

Essa escola é permeada por uma perversidade advinda do:

Imobilismo que a escola por vezes propicia; da mudança que favorece os já favorecidos, que aumenta o poder de quem já é poderoso; do autoritarismo e controle, que diminuem os direitos dos alunos; da falta de transparência e impunidade; da discriminação e dos privilégios dos “herdeiros”; da impermeabilidade à crítica; da rotina dos discursos, atitudes e práticas; da discrepância entre os discursos e a ação; da sensualidade do poder que obriga a uma atitude submissa; da atenção dispensada apenas aos alunos mais brilhantes; do processo de avaliação como processo hierarquizador, de rotulagem dos alunos; da domesticação e formação bancária; da ocorrência de trabalho inútil e sem esperança (ESTEVÃO, 2008, p. 6).

A convivência é um aspecto inerente à condição humana. Assim que uma criança passa a frequentar outros ambientes fora do seu núcleo familiar, vê-se obrigada a conviver com o diferente, o que pode levar à socialização. Del Prette (2001, p. 35) demonstra que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, não linear, de “construção, reconstrução e plasticidade” entre características do indivíduo e do ambiente. Esse aspecto também é enfatizado por Piaget (1994) quando demonstra que o desenvolvimento humano acontece por estágios e trocas constantes entre os indivíduos e o meio como resultado das interações sociais e, por sua vez, configura-se no cerne do desenvolvimento moral “os valores não são internalizados pelo sujeito passivamente, mas é a partir de trocas e conflitos com o meio que ele vai construindo seus valores morais” (MOLINARI, 2012, p. 153). Portanto, o senso de moralidade é construído e internalizado pelo sujeito a partir da sua experiência, sobre o significado e o agir bem ou agir mal, sobre comportamentos adequados ou inadequados, muito além das leis e resoluções estabelecidas pelo Estado.

O caráter relacionado à convivência dentro da escola seria evidenciado seguindo as seguintes premissas:

Assim, esta escola deve estruturar-se de modo a levar os seus atores: a repreenderem a depender do outro, sem se transformarem em escravos, mas com partilha do poder; a não substituírem a alegria de viver pelo prazer de aplicar uma medida ou de cumprir normas; a saberem acompanhar os educandos, evitando apassivá-los; a aprenderem a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários, a ser tolerantes; a desenvolverem as pessoas, não enfocando o trabalho educativo somente no rendimento acadêmico; a promoverem a confiança (não criando barreiras, por exemplo, entre os que sabem e os que não sabem); a praticarem uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum; a fomentarem a reciprocidade e a justiça do reconhecimento; a dinamizarem a participação; a educarem para a autonomia que não anule a rebeldia. (ESTEVÃO, 2008, p. 7).

Um dos maiores entraves à educação em Direitos Humanos é quebrar o paradigma de que a escola é somente formadora de competências técnicas, esquecendo-se do caráter socializante que a educação possui.

Mas em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre tensões e ambiguidades vivenciadas pelos jovens e reconhecendo sua condição juvenil? Koehler (2013) mostra a importância da educação na escola, pois ela mesma - a escola -, em si, perdeu o monopólio da socialização que vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos mergulhados no mundo tecnológico formando redes e comunidades que crianças e jovens podem contatar a qualquer hora.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUC/PR, intitulada “Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas nos contextos das escolas públicas”, observa-se que, ao serem perguntados sobre qual a finalidade da educação escolar, 64% dos professores, 50% dos gestores e 80,15% dos pais de alunos emitiram respostas que se alinharam a uma visão conservadora sobre o tema (EYNG, 2013). A visão conservadora é exemplificada a partir dos seguintes posicionamentos: “Dar ao aluno um futuro, uma profissão”; “Transmitir conhecimento formal e técnico”. Nota-se o caráter hegemônico, que não permite a diversidade, além de não promover o exercício do pensar.

Bittar (2007) demonstra que a educação em Direitos Humanos deve ser, antes de tudo, uma educação para o desafio, que instrumentalize e fomente mudanças e mobilizações, não se constituindo em uma repetição das formas de ação já conhecidas.

Segundo Bauman (1999), uma realidade regida pela globalização é marcada pelo caráter indisciplinado, indeterminado e de ausência de controle mundial, fatores esses que entram em contraposição com a ideia de universalização, que corresponderia à construção de questões mundiais. Essa globalização, aliada aos princípios de uma sociedade de consumo, fomenta a cultura do descarte, do supérfluo:

Além de ser uma economia de excesso e descarte, o consumismo, pela mesma razão, é uma economia de decepção. Assim como o excesso e o descarte, a decepção não sinaliza um mau funcionamento. Pelo contrário, é sinal de boa saúde e sinal de que essa economia está no caminho certo; é uma marca distintiva do único regime sob o qual a sociedade de consumidores pode estar segura de sua sobrevivência. (BAUMAN, 2011, p.175).

A transformação da educação em mercadoria, seguindo os moldes do excesso e do descarte, visando difundir apenas os interesses da ideologia vigente, é um dos grandes entraves à promoção de ideais igualitários no século XXI. Através dessa forma de educação, a universidade, que no passado tinha a missão de formar cidadãos socialmente ativos e pensantes, hoje é chamada a formar “mão de obra” ativa para o mercado e os alunos procuram o diploma em detrimento do conhecimento e valores.

Tony Blair era famoso pelo seu mantra “educação, educação, educação” como a solução para indivíduos e sociedades na era da globalização. A ideologia da globalização turbo capitalista é a de que a “educação” é necessária porque a economia da “informação”, ou do “conhecimento”, necessita de trabalhadores educados. Então, a educação torna-se a solução para o indivíduo – entrar no mercado de trabalho e melhorar suas possibilidades de vida ao garantir que venha a ser empregado na nova economia. Do ponto de vista de países individuais no mundo globalizado, educar os cidadãos é a única estratégia viável para a sobrevivência econômica – competindo com êxito por investimentos e empregos na economia global (GAMARNIKOW, 2013, p. 5).

A Educação em Direitos Humanos representa uma alternativa a velhos modelos pedagógicos, ao passo que valoriza o saber dos alunos, não se restringindo apenas à transmissão de saberes técnicos, mas a saberes éticos, privilegiando uma cultura de paz e convivência.

Sabe-se que não é simples educar para os Direitos Humanos em uma sociedade regida pelo consumo, onde a própria educação se tornou uma mercadoria, sendo o acesso gratuito e irrestrito a esta uma das propostas dos Direitos Humanos. Delors e colaboradores (1998) informam que a educação não deve restringir-se apenas à formação de pessoas qualificadas aos anseios econômicos, mas expandir-se ao desenvolvimento de talentos e aptidões que cada um possui, ao mesmo tempo em que a missão fundamentalmente humanista da educação é a exigência de equidade, que deve orientar qualquer política educativa e as verdadeiras necessidades de um desenvolvimento respeitador do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de culturas.

Caliman (2013, p. 11) evidencia o desafio dessa temática através de muitas expressões e demonstra “as manifestações de violência como sintomas de um mal-estar que subsiste a sociedade”: drogas, condicionantes culturais e estruturais como a desigualdade social, a negação dos direitos fundamentais, a exclusão social e reitera que “a educação está na base da construção do bem-estar social, da construção de culturas de paz capazes de garantir os Direitos Humanos e a prevenção da situação de risco” (Caliman, 2013, p. 13).

A formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

Diante do panorama exposto, torna-se fundamental investigar o conhecimento que os estudantes universitários possuem acerca do significado de Direitos Humanos e justiça, e propor alternativas para a universidade agir. Assim, a investigação se orientou pelo pressuposto da qualidade social da educação, estabelecida como princípio e direito humano fundamental nas políticas sociais, via: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 2014); Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); PNEDH (BRASIL, 2007); decreto nº 6.094/2007, que estabelece o Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007); Resolução 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); Resolução nº 1/2012, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

2. A metodologia da pesquisa

Participaram da pesquisa estudantes de primeiro e último ano do Centro Universitário Salesiano da Unidade de Lorena, de nove cursos do campus São Joaquim /Lorena/SP, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Foi feito o sorteio de uma turma de cada período: matutino e noturno, abrangendo cinco cursos de formação de professores – Pedagogia, Psicologia (Licenciatura), Matemática, Filosofia, História – e quatro cursos de bacharelado – Psicologia (Formação de psicólogo), Administração, Ciências da Computação e Direito.

O instrumento de pesquisa foi aplicado em dezessete turmas, totalizando 85 questionários. Para uma melhor compreensão do contexto no qual foi retirada a amostra, segue a Tabela 1. Foram convidados cinco alunos por turma, que se apresentaram voluntariamente, totalizando 85 participantes: quarenta e cinco alunos dos cursos de licenciaturas e quarenta alunos dos cursos de bacharelado.

Tabela 1
Amostra dos participantes.

Curso	2014			
	Ingressantes		Concluintes	
	Nº total de alunos	Amostra	Nº total de alunos	Amostra
Psicologia	70	5	41	5
Psicologia Licenciatura	64*	5	-	-
Pedagogia	75	5	44	5

Continuação _ Tabela 1

Curso	2014			
	Ingressantes		Concluintes	
	Nº total de alunos	Amostra	Nº total de alunos	Amostra
Matemática	18	5	22	5
História	37	5	30	5
Filosofia	29	5	21	5
Administração	39	5	41	5
Ciências da Computação	26	5	27	5
Direito	73	5	39	5
Total de alunos	431		265	
Amostra		45		40

Fonte: elaboração dos autores.

Obs.: o curso de Psicologia, licenciatura, era oferecido aos alunos durante o terceiro ano. Portanto, o número de ingressantes é o mesmo de concluintes.

Dado o caráter multicêntrico da pesquisa, foi utilizado o mesmo questionário validado e aplicado pelo grupo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR) em 2013.

Consta do questionário a identificação dos participantes: curso, ano, turno, idade, sexo, cor e religião. Também, se o participante cursou o ensino médio em escola pública ou particular.

As questões do instrumento, elaborado apenas com questões abertas, objetivou conhecer a percepção dos participantes sobre quatro temas:

- I. “Percepções sobre Direitos”: “O que você entende por Direitos Humanos?” e “O que você entende por Direitos Humanos na escola?”
- II. “Percepções sobre Justiça”: “O que você entende por Justiça?” e “O que você entende por Justiça na escola?”.
- III. “Percepções sobre convivência escolar”: “O que você entende por convivência?” e “O que você entende por convivência na escola?”.

IV. “Percepções sobre o curso”. Nesta parte, o instrumento abordou algumas questões pertinentes ao Projeto Pedagógico do Curso: “No seu curso são tratadas questões sobre Direitos Humanos?”, “No seu curso são tratadas questões relativas à justiça?” e “No seu curso são tratadas questões que se referem à convivência escolar?”

Para a aplicação dos questionários foi pedida autorização à coordenação de cada curso e os professores das salas sorteadas foram informados sobre os procedimentos da aplicação. Na data agendada, os alunos foram abordados coletivamente e informados sobre o objetivo da pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em cada sala, após a explanação, o aplicador solicitava voluntários até a quantidade desejada de cinco participantes que, conduzidos a uma sala de aula, preenchiam o questionário individualmente, mediante assinatura do TCLE.

Os dados colhidos foram tratados pelo *software* Excel para que a correlação entre os indivíduos fosse mantida. Para a análise dos dados do instrumento foi utilizado o *software* Alceste⁴ (ALCESTE, 2010; CAMARGO, 2005), que possui a finalidade de analisar dados textuais e desvendar as informações relevantes de um *corpus*, que pode ser um conjunto de respostas para a mesma pergunta, como no caso desta pesquisa.

Para maior fidedignidade quanto aos resultados obtidos, duas análises foram realizadas para cada pergunta. Após o tratamento das respostas no software Excel, foram submetidas ao Alceste como um *corpus*, subdividido em 85 Unidades de Contexto Inicial (U.C.I.), cada uma correspondendo a um participante.

Na etapa A de análise, o programa reconhece as U.C.I.(s) e segmenta o texto, dando origem às Unidades de Contexto Elementar (U.C.E.), que correspondem aos enunciados, sendo a menor unidade estatística disponibilizada pelo programa, que também reduziu as palavras a suas raízes e calculou a frequência das mesmas. Na etapa B, as U.C.E.(s) são classificadas de acordo com o vocabulário dos

⁴ (Analyse Lexicale par Context d’um Ensemble de Segments de Texte), desenvolvido na França em 1990 por Max Reinert. É reconhecida a complexidade do ALCESTE, versátil e transparente na medida em que familiariza os seus processos estatísticos e os resultados apresentados em listas de palavras, configuração das classes, figuras e gráficos resultantes da Análise Hierárquica Descendente e da Análise Fatorial de Correspondência.

respondentes e seu conjunto é dividido em formas reduzidas. As U.C.E.(s) e as formas reduzidas são cruzadas e o método de classificação hierárquica descendente é aplicado, dando origem às classes (CAMARGO, 2005).

As classes obtidas pelo Alceste são interpretadas sob três perspectivas: a) conteúdo, b) atividade e c) representação.

- a) Conteúdo, observando-se a lista de palavras ou de unidades de contexto elementar (U.C.E.) que lhes são específicas;
- b) Atividade, observando-se as passagens de uma classe a outra no decorrer do processo discursivo; e
- c) Representação, observando-se que as classes formam um sistema e refletem certa estabilização da atividade do sujeito enunciador (REINERT, 2001a, p. 34 apud LIMA, 2008, p. 90).

Na etapa C, o programa fornece os dendogramas⁵ da classificação hierárquica descendente, que demonstra as relações entre as classes (CAMARGO, 2005). Os dados foram trabalhados pela análise de conteúdo, a qual é definida por Bardin (2000, p. 22) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos”.

3. Perfil dos jovens universitários participantes da pesquisa e análise dos dados

Na caracterização da amostra, constata-se que dentre os 85 sujeitos, 50,58% são do sexo feminino e 49,41%, do masculino. Quanto à faixa etária dos participantes, 88,23% encontravam-se abaixo dos 30 anos, concentrando-se entre o intervalo de 21 e 22 anos. Em relação ao tipo de instituição na qual os participantes da pesquisa concluíram o ensino médio, 67,06% são originários do ensino público. Os alunos do ensino particular perfizeram 28,24% da amostra.

No tópico “cor”, 64,71% dos alunos se consideram brancos ou caucasianos, 17,65% pardos ou mulatos, 10,59% preferiram não responder e 7,06% informaram

⁵ Dendograma: representação gráfica resultante de uma análise estatística.

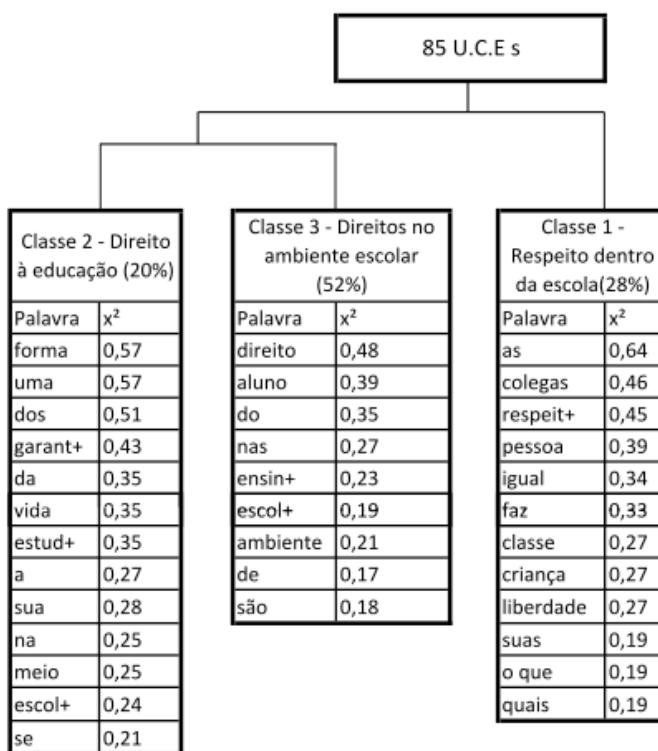
ser negros ou pretos. No quesito “religião”, 64,71% declararam-se católicos, 12,94% deixaram a questão em branco, 9,41% se consideraram ateus ou disseram não pertencer a nenhuma religião, 5,88% se consideraram evangélicos de qualquer denominação e 3,53% espíritas. Quanto à grande quantidade de católicos, cabe lembrar que a instituição onde a pesquisa foi realizada é confessional católica.

Na análise das questões utilizando-se o *software* Alceste, foi possível explorar as respostas emitidas pelos participantes, visando obter classes de palavras que compõem diferentes formas de um discurso sobre as questões propostas.

Na análise das respostas dos participantes referente à questão “*O que você entende por Direitos humanos na escola*”, o *software* forneceu três classes demonstradas na tabela a seguir.

Tabela 3

Dendograma “O que você entende por Direitos Humanos na escola?”



Fonte: elaboração dos autores.

Classe 1, denominada “Respeito dentro da escola”, obteve-se 28% das U.C.E., essa classe constitui-se em discursos sobre a igualdade entre os alunos e o respeito que estes devem ter com os colegas.

Classe 2, “Direito à educação”, contabilizou 20% das U.C.E.(s) e refere-se à garantia da educação como condição necessária para uma vida digna.

Classe 3, “Direitos no ambiente escolar”, com 52% das U.C.E.(s), corresponde às respostas sobre os direitos e deveres que alunos possuem no ambiente escolar.

Ressaltamos que nesta questão: “*O que você entende por Direitos Humanos na escola?*”, o termo “Educação em Direitos Humanos” não aparece em nenhuma das respostas, 28% dos discursos se encontram na categoria “Respeito dentro da escola”, mas resta-nos perguntar: que respeito será este?

Essa expressão “respeito dentro da escola” pode tanto corresponder ao respeito ao ser humano, a uma cultura de paz, como também ao respeito a uma hierarquia. Algumas das respostas presentes nesta classe citam o respeito às diferenças, sem distinção de cor, classe social ou dificuldades escolares. O *bullying* aparece em algumas respostas como um acontecimento que cerceia a liberdade dos alunos.

A menor das classes fornecidas pelo Alceste, com 20% das U.C.E.(s) é a classe 2, “Direito à educação”, na qual essa educação é apontada como importante condição para uma vida digna.

As respostas indicam que a educação é necessária para a formação do aluno, para sua cidadania. Mas se nos lembrarmos da pauta das grandes manifestações que eclodiram no Brasil nos últimos anos, a palavra “educação” é constantemente citada, mas que educação é essa?

Seria uma educação conservadora ou uma educação que vise à emancipação, ao crescimento do indivíduo e à inovação, valores tão caros em tempos em que, cada vez mais, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a novos panoramas socioeconômicos se tornam cada vez mais necessários?

Sobre essa reflexão, Eyang (2013) demonstra na pesquisa “Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas nos contextos das escolas públicas” que 64% dos professores, 50% dos gestores e 80,15% dos pais de alunos possuem uma visão conservadora sobre qual seria a finalidade da educação escolar. Isso é, para os participantes, a educação se resume a um meio de garantir uma profissão

aos alunos ou a transmissão de conhecimento técnico.

Por outro lado, a pesquisa “Projeto de Vida”, realizada pela Fundação Lemann (2015) e feita com jovens egressos de escolas públicas, visando saber o que a escola significou para eles, mostra que os jovens se sentem mal preparados para lidar com os desafios da vida adulta, e um dos pontos de destaque foi um grande prejuízo em relação à comunicação. Aqui encontramos um dos maiores diferenciais que a Educação em Direitos Humanos proporciona à prática educativa, pois esta:

(...) se constitui com a relação entre o saber curricular (refere-se à flexibilidade do currículo para agregar as questões relativas aos direitos humanos), o saber pedagógico (trata-se de estratégias e recursos que serão utilizados para transversalizar os conteúdos da disciplina com os temas dos direitos humanos) e o saber experiencial (que trata da vivência dos valores em todos os espaços escolares). (TAVARES, 2012 apud ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 43).

Em relação ao saber experiencial, a escola não apenas transmite os conteúdos, mas também os vivencia, o que favorece que crianças e jovens, desde cedo, possam colocar em prática habilidades que levarão para suas vidas.

Se, por um lado, o Brasil é signatário de inúmeros documentos referentes à Educação em Direitos Humanos, por outro, vemos a proliferação de um sistema de ensino fundamental e médio cuja finalidade é a preparação para os vestibulares. Tantas disciplinas que, em princípio, são discrepantes entre si, levam a um isolamento. O saber teórico acaba sendo visto como “sem sentido” para os jovens que vivem um momento de diversas crises, naturais de sua idade. Não se pode abordar essa questão também sem olhar para o avanço, cada vez mais acelerado, da tecnologia dentro das salas de aula, onde o monopólio do conhecimento não é mais do professor.

No que se refere à educação superior no Brasil, um ponto que não deve ser esquecido é o movimento que efervesceu nas últimas duas décadas e que levou milhões de alunos às salas de aula das universidades.

Esse movimento se tornou uma grande fonte de investimentos e negócios subsidiado por iniciativas governamentais. Porém, não houve uma alteração estrutural em relação à qualidade de muitas dessas instituições, que se configuram

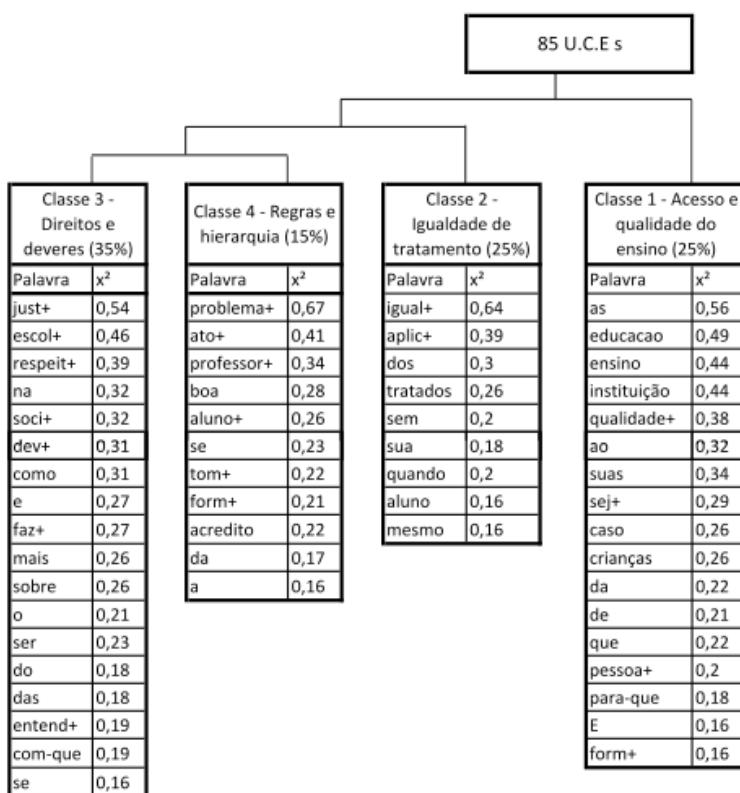
como “fábricas de diplomas”. Esta mercantilização do saber, disfarçada de inclusão, resultou na transformação das relações entre professores e alunos, que não mais interagem na construção do conhecimento, pois foram convertidos em clientes, indivíduos em relações de consumo.

A classe mais proeminente, dentre as três obtidas, foi “Direitos no ambiente escolar”, com 52% das respostas. Essa categoria se refere aos direitos que alunos possuem dentro da escola, como direito a um espaço físico que privilegie o aprendizado.

Quando submetida ao Alceste, a questão 4 “O que você entende por Justiça na escola?”, produziu 4 classes passíveis de análise:

Tabela 4

Dendograma: “O que você entende por Justiça na escola?”



Fonte: elaboração dos autores.

A classe 1, denominada “Acesso e qualidade de ensino” (25%), refere-se à visão da justiça na escola por meio do acesso a níveis semelhantes de qualidade de ensino, bem como pela criação de mecanismos para garantir a permanência dos alunos na escola, como demonstram as palavras “educação”, “ensino”, “instituição” e “qualidade”.

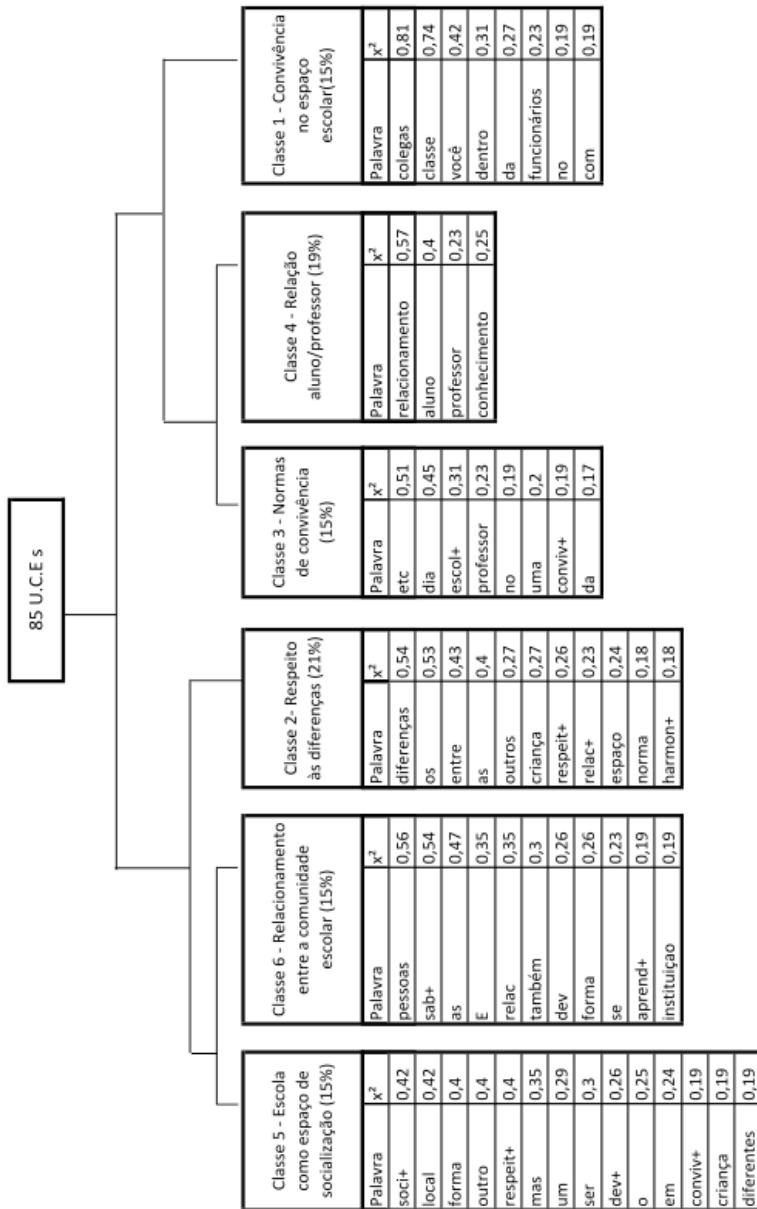
Na classe 2, “Igualdade de tratamento” (25%), percebe-se a justiça presente na escola por meio do tratamento igualitário dos alunos dentro da sala de aula.

A classe 3, “Direitos e deveres” (35%) apontaram a justiça como o respeito a direitos e deveres que membros da comunidade escolar conservam, sejam eles alunos, professores ou funcionários da escola, como demonstram as palavras “just+”, “escol+” e “respeit+”.

A classe 4, denominada “Regras e hierarquia” (15%), comprehende as U.C.E.(s) nas quais a justiça dentro da escola é compreendida como o respeito à hierarquia e à forma como o professor se impõe frente aos problemas na sala de aula, destacando-se as palavras “problema”, “ato” e “professor”.

Tabela 5

Dendograma: “O que você entende por convivência na escola?”



Fonte: elaboração dos autores.

Ressaltamos que a palavra “conflito” não aparece em nenhuma dessas classes.

A classe 1, “Convivência no espaço escolar”, se refere ao convívio entre os diferentes membros da comunidade escolar, porém não houve menção à qualidade dessas relações e nem como se constituem.

A classe 2, “Respeito às diferenças”, à primeira vista, parece ser uma classe em consonância com a proposta da Educação em Direitos Humanos. Porém podemos questionar se essas diferenças não estariam restritas somente às visíveis, como, por exemplo, crianças com deficiência ou pertencentes a uma determinada minoria étnica; devemos lembrar-nos das diferenças entre ideias.

A classe 3, “Normas de Convivência”, traz consigo a ideia de uma série de regras de conduta que regeriam as relações dentro do espaço escolar. Nota-se a proeminência da palavra “professor”, como se dele emanasse essas regras/normas. Salientamos aqui sobre a necessidade das normas de convivência que, de fato, são imprescindíveis em quaisquer ambientes. Porém, segundo Garcia (2013), é necessário que alunos possam ajudar a construir as regras e as normas dos espaços que frequentam.

A classe 4, “Relação aluno/professor”, suscita uma percepção limitada de convivência, estando reduzida somente às relações dentro de sala de aula.

A classe 5, “Escola como espaço de socialização”, traz a ideia de que os diferentes possam conviver e aprender juntos. Segundo Cools (2004), o processo interativo é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo que assimila a cultura do seu grupo social, melhora os processos mentais e afetivos.

A classe 6, “Relacionamento entre a comunidade escolar”, deve ser vista sob a perspectiva de que todas as relações são necessárias e influenciam no processo pedagógico. Não há como pensar uma escola onde há uma compartmentalização de áreas que não se comunicam ou que não se misturam, pois é fato que todas interagem entre si, em maior ou menor grau. Ações na instituição escolar devem ser consolidadas em um contexto participativo, com envolvimento da comunidade integrada com o contexto. Se a intenção é formar sujeitos autônomos, os meios devem ser baseados no diálogo, na participação, no respeito e na reflexão.

4. Percepções sobre a temática e sua abordagem nos cursos

O instrumento de coleta de dados, além de demonstrar qual é a percepção da amostra quanto a Direitos Humanos, justiça e convivência, também visou detectar se a temática é, de alguma forma, abordada nos cursos que participaram da pesquisa.

Para tal finalidade, as três últimas questões, inicialmente objetivas (com as opções sim ou não), possibilitaram aos sujeitos expressar como as temáticas concernentes à pesquisa eram abordadas em seu curso. Os dados foram analisados de forma quantitativa.

Na questão “No seu curso são tratadas questões relativas aos Direitos Humanos?”, os alunos dos últimos anos acreditaram que em algum momento de sua formação, questões relativas aos Direitos Humanos foram abordadas.

Quanto aos cursos, todos os alunos do curso de Direito acreditavam que a temática era abordada ao longo do curso, 90% dos alunos participantes do curso de Filosofia acreditavam que no seu curso a temática dos Direitos Humanos era de alguma forma abordada, assim como os alunos dos cursos de Administração, História, Pedagogia e Psicologia (80%). Os cursos mais relacionados à área de exatas demonstraram índices mais baixos. O levantamento feito nos cursos de Ciência da Computação e Matemática demonstra que apenas 30% dos participantes acreditam que a temática era abordada.

Quanto à forma como o tema aparece nas disciplinas, os alunos do primeiro ano do Curso de Administração apontaram as disciplinas de Direito I e Recursos Humanos, enquanto os do quarto ano registraram as disciplinas de Ética, Filosofia e Sociologia. No curso de Ciências da Computação, no primeiro ano, apenas um aluno indicou a disciplina “Antropologia Religiosa” como um espaço para discussão sobre Direitos Humanos. Um dos alunos escreveu o seguinte: “Não diretamente com disciplinas para isso. E sim em conversas e diálogos, pois somos preparados para viver em sociedade profissional, e como todos, devemos conhecer os nossos direitos, como humanos acima de tudo”. Nenhuma disciplina foi mencionada pelos alunos do quarto ano.

No curso de Direito, os alunos do primeiro ano indicaram as disciplinas “Teoria Geral do Direito” e “Sociologia” como espaços nos quais o tema é

discutido. Um dos alunos acredita que o tema aparece em todas as disciplinas. No quinto ano, a disciplina de “Direito Constitucional” foi a mais comentada, seguida pelos temas transversais nas disciplinas de filosofia e sociologia.

Os alunos do primeiro ano de Filosofia mencionaram que o tema é visto em disciplinas como Antropologia Cultural, Religiosa e Filosófica. Os alunos do último ano mencionaram alguns temas que foram abordados durante as aulas de Filosofia Moderna, Filosofia Política e em palestras.

Os alunos ingressantes de História apontaram as disciplinas de Antropologia e Filosofia como disciplinas que fomentam discussões sobre como as leis foram constituídas e a influência destas na sociedade. Os concluintes do mesmo curso não indicaram nenhuma disciplina específica, mas acreditavam que o tema transparecia junto à visão histórico-filosófica presente no curso.

No curso de Matemática, apenas um aluno ingressante acreditava que as aulas de Antropologia eram um espaço de discussão sobre Direitos Humanos. Os concluintes apontaram a “Psicologia da Educação” e a “Fundamentação Teórica sobre os direitos na sociedade”.

No curso de Pedagogia, os alunos do primeiro ano apontaram que os debates, os vídeos e as conversas em sala de aula seriam espaços propícios para a discussão sobre o tema. Já os do terceiro ano, apontaram a LDBEN (BRASIL,1996), os estágios e aulas sobre políticas públicas e também sobre o “respeito ao outro”.

No curso de Psicologia, os alunos ingressantes não apontaram uma disciplina específica, mas fizeram comentários sobre o curso tratar especialmente sobre a compreensão do ser humano. Os participantes do quinto ano apontaram as disciplinas “Políticas Públicas”, “Psicologia Jurídica” e “Ética profissional”, além de acreditarem que os estudos de caso favorecem a reflexão sobre Direitos Humanos. Porém, um dos alunos mencionou que faltava um enfoque específico do curso sobre o tema. Os alunos de licenciatura em Psicologia não relacionaram o assunto Direitos Humanos a uma única disciplina, mas apontaram os debates que envolvem a ética, além da proposta de o curso favorecer o reconhecimento do “respeito ao próximo”.

Para muitos alunos de diferentes cursos, a disciplina “Antropologia” é um dos espaços para a discussão sobre os Direitos Humanos. A disciplina em questão faz parte da configuração curricular de todos os cursos e está alinhada ao caráter

confessional da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Ainda assim, para cursos como Licenciatura em Matemática, onde os egressos estarão em contato com jovens e crianças, seria necessário um maior embasamento quanto às questões relativas à Educação em Direitos Humanos.

Estes dados mostram que o princípio de educar para os Direitos Humanos envolve o desenvolvimento da consciência desde a educação básica até o ensino superior enquanto possibilidade de promover a boa convivência, o respeito pelo outro e, consequentemente, até enfraquecer os ciclos de violências. Segundo Estevão:

A educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como outro nome da justiça. (ESTEVÃO, 2011, p. 14).

Quanto à questão “No seu curso são tratadas questões relativas a justiça?”, 64,70% da amostra responderam positivamente a questão. Dentro desse percentual, 15,2% acredita que a temática é abordada dentro de uma disciplina específica. Quanto aos cursos, Ciências da Computação e Matemática apresentaram os índices mais baixos. Os participantes do curso de Matemática responderam “Não”, por unanimidade. Por outro lado, os participantes do curso de Direito responderam unanimemente “Sim”.

Na questão relativa à abordagem do tema “convivência escolar no curso”, 58,82% da amostra acreditava que o assunto era abordado de alguma maneira durante o curso, porém apenas 9,4% dos entrevistados acreditavam que o tema era abordado dentro de uma disciplina específica. A incidência da resposta afirmativa encontra-se nos cursos de licenciaturas, com exceção, mais uma vez, do curso de Matemática, Ciências da Computação e Administração, que apresentaram índices semelhantes (30%).

Mesmo que os alunos tenham assinalado que em seus cursos a temática é abordada, muitos não discorrem sobre como isto é feito e apresentam apenas uma ou outra disciplina, parecendo, portanto, não perceberem a necessidade de uma abordagem transversal e contextualizada através de questionamentos e

reflexões sobre as práticas, a teoria, o saber e a ideologia. Neste sentido, reiteramos que o currículo exerce um importante papel que, muitas vezes, é decisivo no processo de afirmação dos sujeitos e de suas identidades. Como ressalta Candau (2010, p. 404) “[...] a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la [...]”.

Intencionalmente, reportemo-nos aos documentos citados no início deste artigo, pois, na prática, ainda é difícil até mesmo tratar o tema devido ao fato de existir grande desconhecimento de como efetivar o que está previsto pela Carta Magna e outros textos de lei: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); ECA (BRASIL, 2014); LDBEN (BRASIL, 1996); PNEDH (BRASIL, 2007); Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Segundo uma pesquisa de opinião realizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República sobre as percepções da população sobre Direitos Humanos, cujos dados foram aprofundados por Venturi (2010), pode-se constatar que uma grande parcela da população brasileira tende a reconhecer o caráter universalista dos Direitos Humanos e a sua relevância para o bem comum; e a reivindicá-los, mesmo quando não o reconheçam como tal; e a apoiar as políticas voltadas para a sua efetivação, embora demonstrem baixo grau de conhecimento dos Direitos Humanos em sua amplitude (VENTURI, 2010, p.17).

Quanto à convivência, muitos alunos assinalaram que a temática era abordada no curso durante os trabalhos em grupo. Podem-se tecer algumas críticas quanto a isso, pois a convivência não se restringe apenas a estar em um espaço, juntos, mas sim, a aceitar as diferenças e saber como buscar alternativas para os conflitos que são inerentes ao convívio humano. Notamos a ausência da palavra “conflito” nas respostas dos participantes e, como apontado por Molinari (2012), somente a partir de trocas e conflitos com o meio é possível a construção de valores morais.

Devemos considerar os esforços da UNESCO no Brasil para fornecer

elementos para a formulação de políticas públicas. No entanto continuamos sem projetos e políticas públicas efetivas na prevenção a diferentes formas de violências como *bullying* homofóbico, discriminação da mulher, aprendizagem de convívio, sentimento de pertencimento, respeito à preservação da vida, honestidade, cidadania, contra a corrupção, respeito à pluralidade, nacionalidade, cor, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença. Não seriam estas questões justamente as que englobam os Direitos Humanos e a Justiça e não estão ecoando na percepção e no comportamento dos alunos?

Na prática dos Direitos Humanos e da Justiça, está explícito o imenso aparato de saberes que, de diversas formas, vão interferir nos modos de existência. Assim, precisamos trabalhar para esta prática acontecer no universo da escola. Isso pressupõe uma mudança dos currículos, dos planos de ensino e, consequentemente, das práticas curriculares.

Com efeito, para Silva (2015), o currículo deve ter como horizonte a formação de sujeitos de direito aptos a conhecer, a reivindicar e a lutar por direitos, de tal modo a deixarem sua contribuição para o rompimento da cultura de silêncio e impunidade ainda presente de modo intenso entre nós.

É preciso incorporar ao processo educativo que Direito é exercício e é prática humana de uma política. A educação, enquanto direito que promove outros direitos, deve converter-se numa cultura política dos Direitos Humanos. Tal entendimento implica na urgência de a universidade rever e promover, de forma obstinada, a educação em Direitos Humanos na formação do aluno, o que irá contribuir para a propagação do compromisso social e para uma cultura de paz.

Referências

ALCESTE 2010. *Version window: um longivel d'analyse de donnés textuelles: Manuel d'utilisation.* Paris: Image, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BISCALCHIN. Fabio Camilo. *Papagaios burros: o desejo do mercado e a submissão da universidade*. 2007. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/DTDSHHENIJBU.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Legislação correlata. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 12. ed. Brasília: Palácio do Planalto, 2014.

_____. Decreto nº. 591, de 6 de julho de 1992. *Atos internacionais*. Brasília: Presidência da Repúblíca, 1992.

_____. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. *Plano de Metas: compromisso Todos pela Educação*. Brasília: Palácio do Planalto, 2007.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: *Diário Oficial da União*, n. 105, 31 mai. 2012 (Seção 1).

_____. Resolução CNE/CEB Nº. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2010 (Seção 1).

CALIMAN Geraldo. (Org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. (Org.). *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*. Brasília: Liber Livro, 2014.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes et al. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 511-539.

CANDAU, Vera. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes. 2001.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. Democracia, direitos humanos e educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. Lisboa, *Revista Lusófona de Educação*, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 mai. 2013.

_____. Educação, conflito e convivência democrática. Rio de Janeiro, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, p. 503-513, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362008000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2014.

EYNG, Ana Maria. Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo. In: CALIMAN, Geraldo. *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*. Brasília: Liber Livro, 2014.

_____. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: _____ (Org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-58.

FISTAROL, Orestes Carlinhos. *Sistema preventivo e direitos humanos*. Brasília: CISBRASIL, 2009.

FREIRE, Isabel. Relação educativa, conflito e mediação. In: EYNG, Ana Maria (Org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV, 2013. p. 59-81.

FREITAS, Alysson Luiz; MENDES, Renat Nureyev. Diálogos entre História e Direito: conceitos, convergências e outros apontamentos. Uberlândia, *Revista da Faculdade de Direito-UFU*, v. 41, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/24466>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Projeto de vida: o papel da escola na vida de jovens*. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/06/pesquisa_projeto_de_vida_apresentacao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2014.

GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in) justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100011&lng=en&cnrm=iso>. Acesso em: 7 mai. 2015.

GARCIA, Joe. Indisciplina e educação em direitos humanos. In: EYNG, Ana Maria. (Org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV, 2013. p. 173-189.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: INEP/MEC, 2012.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Juventude, Juventudes e violências: caos e esperança. In: PESSINI, Leo; ZACHARIAS, Ronaldo. (Orgs.). *Ética teológica e juventudes: interpelações recíprocas*. Aparecida: Editora Santuário, 2013. p. 137-196.

LIMA. Laura Câmara. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. Cuiabá, *Revista de Educação Pública*, v. 17, n. 33, p. 83-97, 2008. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/Revistadeeducacaopublica/2008/no33/6.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

MOLINARI, Adriana Maria Corder. A construção da moralidade e a formação de sujeitos éticos: contribuição da Psicologia Genética para educação escolar. In: GOMES, Cândido A.; FERREIRA, Grasiele A.; KOEHLER, Sonia M. Ferreira (Orgs.). *Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores de direito e defensores dos direitos humanos*. Curitiba: CRV, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SILVA, Ana Tereza R. *Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo*. Campinas, Educ. Soc., v. 36, n. 131, p. 461-478, 2015.

UNESCO. *Plano de ação do Programa Mundial para educação em direitos humanos*. Nova York/ Genebra: UNESCO/ONU, 2006.

VENTURI, Gustavo (Org). *Direitos humanos: percepções da opinião pública*. Brasília: SDH, 2010.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. Brasília, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

Capítulo 6

JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: (IN)SENSÍVEIS AOS DIREITOS HUMANOS?

Ivar César Oliveira de Vasconcelos⁶

Introdução

Numa de suas canções, o compositor e cantor brasileiro Milton Nascimento propõe a esperança e a atitude como possibilidades de superação de problemas vivenciados pelas pessoas nas relações que mantêm entre si, envolvendo interesses, valores e projetos de vida. São experiências sociais (DUBET, 1994), portanto, construídas no encontro entre parentes, amigos, vizinhos e assim por diante. Em tal canção, ora resgatada, há um verso que diz: “resistindo na boca da noite um gosto de sol”.⁷

⁶ Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília, onde é pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor titular da Universidade Paulista (UNIP), Brasília, Brasil. *E-mail:* ivcov@hotmail.com.

⁷ Canção “Nada será como antes” (NASCIMENTO; BASTOS, 1985).

É mesmo o caso de tomar emprestado esse verso e fazer uma metáfora com a realidade do tempo atual. Diversos povos ainda aspiram ao cumprimento das promessas modernas de liberdade, igualdade e solidariedade (SANTOS, 2007). Desencantado em meio às dinâmicas de racionalização, o mundo parece estar na “boca da noite” do longo período histórico marcado pela diferenciação das esferas culturais de valores – a arte, a moral e a ciência como coisas distintas (WEBER, [1920] 1999; [1921] 1984). Apesar dessa diferenciação, paulatinamente convertida em dissociação nos últimos séculos (WILBER, 2006), os valores, a tradição, a estética e a noção de pessoa se mantêm vivíssimos, como se permanecesse o “gosto de sol”. Este tem insistido em ficar, como um impulso da humanidade, porque o ser humano é mais do que razão, sendo também emoção e, sobretudo, ação para transformar a si e o restante da natureza.

Sob as asas desse impulso, diversos documentos em favor dos direitos humanos já foram elaborados e sancionados. Ao ser aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) assumiu o relevante papel de ser a principal diretriz de tratados internacionais e de constituições dos mais diversos países (ONU, [1948] 1998).

Cabe destacar que, logo no preâmbulo, após proclamar a DUDH como ideal comum a ser alcançado por povos de todo o mundo, aquela Assembleia atribui ao ensino e à educação a incumbência de promover o respeito aos direitos e liberdades declarados. A propósito, análises e discussões voltadas para o cumprimento do direito humano à educação têm concluído que este se efetiva somente quando os Estados assumem seu papel de garantir o acesso não apenas a uma boa escola, mas também a processos educativos qualificados. É o caso quando desenvolvemativamente seus sistemas de ensino superior, nos diversos contextos globais e locais, para aliar a expansão em massa à maior qualidade desses processos (CARNOY et al., 2016). Estes, então, passam a caracterizar-se por embutir em todas as suas fases os direitos dos diferentes atores da comunidade educativa (UNESCO, 2015).

A partir de atribuições, papéis e caracterizações como os mencionados, estudos sobre a violação de direitos humanos e outras violências têm denotado o uso da própria violência como estratégia para lidar com conflitos, inclusive

dentro das escolas (CARDIA, 2012), esculpindo a infindável reprodução de dinâmicas que desumanizam. Essas pesquisas empíricas se envolvem em eventos concretos do dia a dia de pessoas restringidas na sua liberdade de apresentar-se no que têm de humano.

Desse modo, essas investigações pressupõem que os seres humanos, por nascimento, são livres e iguais em dignidade e direitos, admitindo-os dotados de razão e consciência, sendo obrigados a agir fraternalmente uns com os outros (ONU, [1948] 1998). Entretanto, tais pesquisas constatam que a violação dos direitos humanos origina violência, sugerindo a presença de alguma insensibilidade para o direito à vida, o fundamental de todos!

Então, a metáfora antes realizada calha bem para indagar: no atual momento histórico, com graves ameaças ao conjunto de valores herdados da Modernidade pelo Ocidente, e convertidos após a Segunda Guerra Mundial em base jurídica dos direitos humanos universais, como estaria configurada a sensibilidade dos indivíduos para valores, ética, justiça e convivência humana? Os jovens, em particular, quando orientados por processos educacionais que priorizam conhecimentos, técnicas e informações, preocupam-se com o respeito a esses direitos? Ou seriam como granitos frios, estando distraídos em meio a tanta dispersão no mundo de hoje, obviamente, invasiva de famílias, escolas e outros ambientes? Como esse cenário tem refletido na própria educação que eles recebem?

Este texto, portanto, reflete de um modo panorâmico sobre a presença da sensibilidade para os direitos humanos no meio acadêmico. Poderá ser útil para fortalecer a conscientização de estudantes e professores sobre o tema, em particular o público jovem e, no âmbito da efetiva ação, contribuir para as práticas docentes nos cursos de formação de professores e assim desdobrar-se pelos diversos níveis de ensino. Para isso, tem como referência observações deste autor e depoimentos de jovens discentes e docentes universitários, nomeadamente relacionados ao contexto da sala de aula, apresentados em pesquisas dos últimos cinco anos, entre elas uma em publicação⁸, (VASCONCELOS; CÂMARA, 2011; VASCONCELOS, 2012; VASCONCELOS; CALIMAN, 2014; VASCONCELOS; GOMES, 2015).

⁸ Pesquisa do autor voltada para o seu pós-doutoramento na Universidade Católica de Brasília.

Método

Tomaram-se os dados coletados e gerados no terceiro lustro do presente século, portanto, período de 2011 a 2015, em cinco pesquisas qualitativas, com objetivos diferenciados, tendo sido realizada uma por ano. Totalizaram a participação de 118 discentes e docentes, envolvidos diretamente nos processos educativos desenvolvidos na sala de aula, sendo 98 jovens estudantes e 20 professores universitários de duas universidades da rede privada de ensino de Brasília. Eram alunos e professores de sete cursos superiores (ver Quadro 1).

Os dados dessas pesquisas foram escolhidos para a realização do presente estudo porque, nas ditas investigações, os eventos analisados haviam se situado na confluência de experiências sociais (DUBET, 1994) construídas pelos participantes nos diversos contextos da sala de aula, favorecendo a busca de soluções às questões ora propostas. Portanto, este trabalho não realiza uma “meta-análise” (GLASS, 1976), e sim se apropria de dados de pesquisas coletados e gerados em contextos igualmente importantes para as pesquisas e para este estudo.

Quadro 1

Pesquisas empíricas utilizadas.

Nr.	Objetivo da pesquisa	Tipo de pesquisa, participantes e cursos	U	Referência e ano da pesquisa
1.	Averiguar a articulação entre a informação e a formação para o desenvolvimento integral do ser humano.	Estudo de campo: observação e entrevista. 8 professores universitários. Pedagogia e Administração.	U1	VASCONCELOS; CÂMARA (2011). 2011
2.	Investigar em que medida conteúdos atitudinais podem se transformar no “lugar” efetivo da investigação científica no processo educacional desenvolvido na universidade.	Pesquisa participante: análise documental, observação e entrevista. 13 estudantes. Administração. Estudo de campo: entrevista coletiva. 6 estudantes. Pedagogia.	U1	VASCONCELOS (2012). 2012

Continuação _ Quadro 1

Nr.	Objetivo da pesquisa	Tipo de pesquisa, participantes e cursos	U	Referência e ano da pesquisa
3.	Indagar opiniões, percepções e atitudes de alunos da educação superior sobre os direitos humanos.	Estudo de campo: grupo focal. 61 estudantes. Pedagogia, Letras, Serviço Social, Administração, Direito, Medicina/ Biomedicina e Arquitetura/ Urbanismo.	U2	VASCONCELOS; CALIMAN (2014). 2013
4.	Investigar aspectos relevantes da possível interação entre experiências sociais de jovens estudantes e de professores no âmbito do processo educacional desenvolvido na sala de aula da universidade.	Estudo de casos múltiplos: análise documental, observação e entrevista individual/coletiva. 8 estudantes. 6 professoras. Pedagogia e Letras.	U2	VASCONCELOS; GOMES (2015). 2014
5.	Analizar em que medida a reprodução sociocultural, quando presente na atuação de professores universitários, transfere-se para a atuação de professores da educação básica.	Estudo de casos múltiplos: análise documental, observações e entrevistas individuais. 10 estudantes. 6 professores. Pedagogia e Letras.	U1	VASCONCELOS (pesquisa em publicação, 2016). 2015

Fonte: elaboração do autor.

Legenda – U: Universidade pesquisada. U1 – Universidade 1. U2 – Universidade 2.

A partir da DUDH, bem como de outros documentos e literatura pertinente, fez-se uma análise dos dados, considerando a mencionada confluência

de experiências sociais. Com tais procedimentos, buscou-se identificar a sensibilidade dos estudantes com relação a determinados direitos humanos. Algumas conclusões foram possíveis, tendo sido elaboradas novas questões para estudos posteriores.

A sensibilidade para o conceito de direitos humanos

A circularidade que atrela entre si os diversos direitos humanos identificados pelas pesquisas remeteu a busca da mencionada sensibilidade para o âmbito da possível construção de um conceito de “direitos humanos”. Para os alunos de Direito, o conceito implica “direito social, de saúde, estudo, educação, trabalho; à vida; a tudo!”. Em meio às discussões, alguns estudantes estiveram se perguntando, por exemplo, “até onde podem ir os direitos humanos para proteger a pessoa ‘não humana’ com relação às outras?”; “uma pessoa que tira a vida de outra, pode contar com toda essa proteção?” (Estudantes de Biomedicina/Medicina). Ou, em contraposição, afirmaram que “por mais que a pessoa seja assassina, ela não pode ser penalizada com o crime cometido por ela, pois assim você estará sendo tão criminoso quanto ela” (Estudante de Letras).

Reflexões como essas denotaram a percepção da abrangência do conceito de direitos humanos. Para os participantes, isso pode até levar à impunidade. Como declarou um estudante de Letras:

A gente percebe que isso é uma coisa tão ampla... Penso que um ser humano tem direito à vida, à comida... Portanto, as necessidades básicas deles, moradia, depois a educação, a saúde; aí vêm as escolhas, aí vem liberdade política, aí vem liberdade de ir e vir, a liberdade sexual, a liberdade religiosa. Então, a gente vê que o ser humano é complexo. No Brasil, principalmente, esse tema vem com uma carga [muito pesada] (...), banalizada, que a gente associa à impunidade (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014).

A aludida banalização tem ocorrido no Brasil porque haveria “excessos à defesa de pessoas que a população, em geral, não considera merecedoras de defesa” (Estudante de Administração). Os estudantes mencionaram como causa, por exemplo, o modo como a sociedade tem discutido o respeito aos direitos no

ambiente dos presídios. Para eles a banalização está na “forma como a sociedade adotou [o termo], [com o auxílio da] mídia”, que veicula “conceitos de direitos humanos (...), dando sentido pejorativo”.

De todo modo, a ausência de um conceito firme sobre os direitos humanos não é exclusividade entre estudantes. Os próprios elaboradores da DUDH não dizem “o que são”, e sim explicitam “quais são” eles. Essa questão é filosófica, não sendo desenvolvida neste texto e, menos ainda, esteve presente nos diálogos com e entre os participantes. Senão, de discussão em discussão, tocar-se-ia na questão fundamental de todas as filosofias em todos os tempos, “o que é o ser humano?”, distanciando-se da proposta inicial do estudo. Todavia, cabe tão só lembrar que a DUDH se funda na confluência entre a moral e o direito, dois modos de comportamento vinculados internamente, pois se sujeitam a dois sistemas de normas, princípios e valores que, embora distintos, regulamentam as relações dos seres humanos. Logo, moral e direito possuem caráter histórico e social, embora o primeiro sistema seja composto por comportamentos baseados na aceitação livre e consciente, na convicção íntima e, o segundo, por comportamentos sancionados pelo Estado (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1992).

Apesar de, como mencionado, as reflexões e as discussões não terem se aprofundado a tanto, o que se abordou junto aos participantes possibilitou constatar alta sensibilidade para os direitos humanos. É o que se apresenta a seguir.

Os diversos direitos humanos

Os estudantes percebem vínculos intrínsecos entre os diversos direitos humanos (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014), como numa ciranda, composta por passos que precisam uns dos outros:

Eu acho que a segurança, a educação, todos eles estão ligados. Se um não funciona bem, afeta o outro, como a saúde... Se a educação não funciona bem você vai ter um bando de ignorantes no hospital. Tudo está ligado, entendeu? (Estudante de Pedagogia).

Um estudante de Direito indagou: “a educação você consegue; entretanto, você pode ter educação sem informação?”. Oportuno ressaltar a ênfase dada ao direito à vida enquanto elo na mencionada metáfora da ciranda: “os outros estão ligados à vida; se você tem educação você vive melhor; se você tem trabalho você tem condições de ter uma vida melhor; se você tem saúde você vive mais (...)” (Estudantes de Direito).

A consciência dos referidos vínculos, porém, esteve desacompanhada de menções à autorresponsabilidade pelo respeito aos direitos humanos. Ao contrário, predominou a lógica da “culpa ao outro”. Assim, os estudantes se queixaram da atuação do poder público. Para eles, as pessoas não recebem do Estado o devido retorno do pagamento de impostos e contribuições: “a gente paga o colégio particular e não tem segurança; passou outro dia [na TV] que o menino estuprou a menina dentro da sala de aula; cadê a segurança?”.

A pauta de lamentações continuou. Sem se incluírem como responsáveis, os participantes mencionaram direitos à alimentação, reconhecidamente um problema planetário: “assusta-me o fato de estarmos em pleno século XXI e ter países, milhares de pessoas, passando fome, sem terem o que comer”. Também se referiram ao direito à igualdade de condições sociais: “o monopólio financeiro (...) mostra que os direitos humanos não estão para todos” (Estudantes de Letras).

Há tempos esses direitos são tidos como consagrados:

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (...); à instrução (...); a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis (...); à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (ONU, [1948] 1998, art. 3º, 22, 25 e 26).

Como se constata, a DUDH pressupõe a sua própria concretização a partir de duas amplas áreas de responsabilidade: por parte do cidadão e do Estado. Nela está dito que isso será possível se houver esforço nacional e cooperação internacional; logo, sua realização depende da conduta das pessoas, isto é, de suas atitudes e comportamentos. Menciona-se também que isso será possível se

houver organização e recursos; portanto, depende do poder estatal.

Nessa perspectiva, a atual Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que a família, a sociedade e o Estado devem garantir:

À criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

A despeito dos mencionados pressupostos (a DUDH) e definição legal (a atual Constituição brasileira), em geral, parece distante do dia a dia dos cidadãos a conscientização de que devem mesmo assumir condutas de modo a serem respeitados os direitos humanos. Assim, à indagação “quem não respeita os direitos humanos?” os participantes apresentaram respostas vinculadas à lógica da “culpa ao outro”:

A turma que vai fazer o Enade... Eles são moscas mortas. Eu tento chamar a atenção. Eles não se conectam comigo. Eu não consigo chegar até eles (Professora de Letras) (VASCONCELOS, 2016, cf. pesquisa em publicação).

O curso de Letras não se abre para promover mais oportunidades de mudanças. Porque sofre uma séria crise. Os professores com títulos, os doutores, não querem largar o osso. Não querem mudança porque isto contraria interesses (Professora de Letras) (VASCONCELOS; GOMES, 2015).

Essas e as próximas respostas se seguiram a perguntas e discussões que envolveram a educação como contributo ao desenvolvimento pleno do educando. Assim, foi possível identificar que, de maneira geral, a educação favorável ao desenvolvimento integral do educando, direito de todos, não tem ocorrido:

O próprio governo federal não institui uma política, ações, que possam promover uma maior perspectiva de integração dos sistemas educacionais (Professor de Pedagogia). [Entre os estudantes é] falha essa questão do conhecimento, do entendimento, dessa capacidade de articular, de ter essa autonomia intelectual, de ter essa autonomia moral e ter atitudes coerentes

(Professora de Pedagogia) (VASCONCELOS; CÂMARA, 2011).

O curso é desorganizado demais ao colocar estágio e TCC, [o Trabalho de Conclusão de Curso], juntos [no último semestre, então,] o problema, as dificuldades, é integrar essas atividades com as outras que a gente tem de fazer [e] ainda tem esse ‘trem’ do Enade (Estudantes de Pedagogia) (VASCONCELOS, 2012).

Com essa generalizada atribuição de culpa, sem que o próprio participante, em primeiro plano, chame para si a responsabilidade de respeitar o direito à educação, há o risco de cimentar-se a tendência à inércia do sistema educacional (VASCONCELOS; GOMES, 2015).

No Brasil nem todos têm acesso à escola; tem lugares onde as pessoas não sabem o que é escola; ou então tem uma escola precária, o ensino precário. Tem pessoas à frente da educação [que] não são letradas, não têm o ensino completo; então, estão à frente da educação sem ter ensino, algo pra nos oferecer (Estudantes de Letras) (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014).

Algumas das queixas apresentadas são bastante pertinentes. Todavia, mesmo sem entrar no mérito das questões, o hábito de culpar o outro constitui parte da substância da reprodução sociocultural que impacta a concretização da DUDH. Se isso é grave, mais grave ainda é a abertura de perspectivas à reprodução dessa reprodução nos casos em que, com o estabelecimento de condutas que desrespeitam os direitos humanos, nos cursos de formação docente, os futuros professores levam tais condutas à educação básica (VASCONCELOS, 2016, cf. pesquisa em publicação).

O direito à liberdade de expressão

Ficou comprovado que, entre os estudantes, existem lacunas de manifestação de críticas com relação ao processo educativo e/ou a determinados assuntos discutidos na sala de aula. Nesta e, frequentemente, espalhando-se por outros ambientes acadêmicos, eles vivenciam uma espécie de “crítica silenciosa”; ora porque fazem parte de turmas numerosas, ora porque se fecham em pequenos

grupos e em redes sociais virtuais ou, no pior dos casos, porque há professor que, ao sentir-se “ameaçado”, fica nervoso, “grita com a sala inteira” (Estudante de Pedagogia) (VASCONCELOS, 2016, cf. pesquisa em publicação).

Esse silêncio ficou explícito, principalmente, com a realização de pesquisas sobre: 1) as interações sociais de estudantes e professores universitários; 2) a reprodução da reprodução sociocultural (VASCONCELOS; GOMES, 2015; VASCONCELOS, 2016, cf. pesquisa em publicação). A triangulação de dados revelou que, enquanto os estudantes não conseguem manifestar abertamente opiniões sobre a pedagogia pretendida por eles e proclamada pela universidade em seus respectivos planos de cursos – resultando em subjetividades negadas –, os professores não têm tido oportunidades concretas para alterar determinadas estruturas do processo educacional. Quando conseguem promover mudanças, frequentemente, estes se deparam com a repetição de cenários que, inicialmente, os impulsionaram a agir. Às vezes, logram êxito, com transformações positivas, porém, de pequeno vulto, considerando as estruturas da universidade onde atuam. É, portanto, o contexto em que a crítica avança só até determinados pontos.

Essas evidências vão de encontro a certos princípios:

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (...), opinião e expressão, [com] a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (ONU, [1948] 1998, art. 18-19).

O direito de procurar, receber e transmitir informações e ideias pressupõe o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Contudo, o exercício deste não pressupõe necessariamente o daquele. O indivíduo pode ter ideias e opiniões sobre determinado assunto e não ter oportunidade para expressá-las. Nesse sentido, já as críticas freireanas feitas no contexto da problemática educacional brasileira expunha a dependência do processo educativo à liberdade do educando. Nesta, o educando se motiva para manifestar críticas, cabendo destacar que ele faz isso não porque a liberdade lhe fora ofertada ou porque ela se constitua numa espécie de dom. O educando faz isso porque ele conquistou o

direito da manifestação (FREIRE, 2009).

Manifestação que, na verdade, é a busca de humanidade. Nessa direção, cabe resgatar passagem da *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (1987) vincula educação e manifestações de humanização, um vínculo revelado em movimentos rebeldes, envolvendo principalmente os jovens:

Os movimentos de rebeldão, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens [sic], como seres no mundo e com o mundo (...). Ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade (...), todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (FREIRE, 1987, p. 29)⁹.

Apesar de princípios e lições, há tempos colocados como propostas à educação mais humana, estudos sobre esta continuam a identificar a desumanização como realidade histórica (ARROYO, 2013). No presente trabalho, ficou caracterizado algo como um vazio por onde escorre e se perde o direito humano à expressão de opiniões e ideias (ONU, [1948] 1998), num espaço pretensamente aberto à elaboração de conhecimentos (a academia) que, *a priori*, deveria incentivar e cultuar a crítica:

Os estudantes têm medo de falar: “professor, sua aula está ruim, vamos melhorar a metodologia”. Eles não falam se gostaram ou não! Quando o professor pergunta, a maioria dos estudantes se sente inquirida a concordar com o professor ou a elogiá-lo. Têm medo de qualquer outra coisa! (Estudante de Pedagogia) (VASCONCELOS; GOMES, 2015).

Eu acho que (...) eles [os alunos] estão preocupados é com o que vai cair na prova! (Estudante de Letras) (VASCONCELOS, 2016, cf. pesquisa em publicação).

Esses depoimentos e os que se seguem, afetos ao direito à liberdade

⁹ Quanta atualidade nessas palavras, escritas há quase meio século! Basta apenas dedicar uma rápida atenção às notícias veiculadas pelas mídias do tempo atual para constatar movimentos em prol da melhoria da educação, envolvendo jovens de diversas faixas etárias.

de expressão, comprovam a ausência de críticas explícitas sobre o processo educacional: “Aqui [na universidade] as coisas são muito amarradas! As coisas são muito fechadas! E elas são determinadas e você não pode sair daquilo que tá determinado” (Professora de Pedagogia) (VASCONCELOS; CÂMARA, 2011).

[Com relação ao TCC, no final do semestre], às vezes eu não consigo passar a minha dificuldade para ele [o orientador], pois eu num sei como é que ele tá vivendo, se ele teve problemas pessoais... Mas, assim, eu sinto muita falta da orientação dele (Estudante de Pedagogia) (VASCONCELOS, 2012).

Identificou-se, entre os alunos, que eles desenvolvem a capacidade crítica ainda que a escola fique aquém de uma contribuição mais direta:

A história do nosso país, a história do mundo passada para a gente foi uma história camuflada, foi uma história mentirosa (...) historinha de conto de fadas; então acaba que você não tem referencial teórico, você não tem referencial de vida (Estudante de Serviço Social) (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014).

A lógica da “crítica silenciosa” aumenta o risco de ampliar a tendência à negação parcial do sujeito (VASCONCELOS; GOMES, 2015). Estudantes e professores, principais atores do processo educativo, perdem a oportunidade de apresentar e aproveitar críticas cognitivas e normativas. Como consequência, a dinâmica da reprodução sociocultural fica mais robusta, com efeitos negativos para a realização da DUDH. No caso da formação inicial dos professores – a maioria dos participantes – pode contribuir para reproduzir essa reprodução.

O direito à educação

A sensibilidade dos estudantes para o direito à educação ficou clara em diversas ocasiões. Nos grupos focais, principalmente, foi mencionada a imprescindibilidade do processo educacional capaz de articular aspectos informativos e formativos. Ao serem lançados ao desafio de discutir e refletir sobre a pergunta “conteúdos: só informar?”, os participantes disseram ser necessário fugir da limitação do

aprendizado só de conceitos. Entendem que o mencionado processo se ressente de maior inserção de realidade. Deixaram claro que, além de desenvolver conceitos, o professor deve ajudá-los a perceber o que fazer com tais conceitos e como podem adquirir/alterar condutas. Assim, afirmou-se que a responsabilidade do professor “não é só passar conteúdo instrumental” (Estudante de Letras). Para os participantes, cabe ao professor não apenas informar, e sim utilizar meios inteligentes de mobilização do aluno:

A partir do momento em que o professor passa só matéria fica chato. No entanto, a partir do momento em que pega aquela matéria, trazendo-a para tua realidade..., dependendo da temática, isso faz com que o estudante corra atrás. Todo ser humano tem direito à educação (Estudante de Administração) (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014).

Como se constata, a sensibilidade ao citado direito esteve acompanhada da ideia de articulação entre informar-formar. Nessa perspectiva, uma das pesquisas concluiu, quanto à atuação dos professores participantes, ser “necessário personalizar atitudes, aproximar-se do aluno, dialogar com ele”, uma aproximação visando a “apoiá-lo, potencializando seu intelecto por meio de representações simbólicas, de modo a fortalecê-lo na tomada de decisões e no alcance de objetivos”, o que, inclusive, favoreceria a socialização durante a interação professores-colegas-sociedade (VASCONCELOS, 2012, p. 12-13). Seria, de fato, preocupar-se em respeitar o direito à educação, considerando a multidimensionalidade dos indivíduos em suas relações sociais.

Entretanto, muitas são as dificuldades. Mesmo os professores, apesar da consciência para a necessidade de articular as dimensões informativa e formativa da educação, citaram obstáculos. Para um deles, o desenvolvimento da temática dos “valores”, por exemplo, exige satisfazer a algumas condições: o professor deve manter-se preparado profissional e pessoalmente para o exercício da sua tarefa, fazendo o que diz e falando apenas o que faz; o currículo precisa estar contextualizado, sendo necessário abordar assuntos atuais, envolvendo conteúdos como a ética e a dignidade humana (VASCONCELOS; CÂMARA, 2011).

Ainda de acordo com o depoimento desse participante, essas condições não têm se efetivado porque “a função social da escola está totalmente deturpada.

Os professores desconhecem os seus verdadeiros papéis”. Na verdade, se a escola enraíza-se no subsolo social – avançando e recuando de acordo com as dinâmicas de produção e reprodução sociocultural –, ela “deixa de existir” em sua essência, caso não esteja claro aos seus membros qual a sua função social! No fundo, o depoimento acima renova reiteradas discussões da literatura sobre a identidade/ qualificação dos profissionais da educação e a especificidade do campo educativo, fazendo emergir o próprio “ofício de mestre”, alinhavando tudo isso uma delicada tessitura histórica situada na base do direito social à educação e à cultura (ARROYO, 2013).

De qualquer maneira, imbuídos em discutir o direito à educação, os participantes evidenciaram o anseio de que esta promova a aludida articulação. Assim, essas constatações atualizam a insistente pergunta: quais as promessas e as desilusões da educação, ainda mais quando esta se volta para as camadas mais jovens do mundo inteiro? (GOMES; VASCONCELOS; LIMA, 2013). A juventude é sujeito de direitos humanos, cabendo lembrar que em alguma medida a viabilidade dos direitos humanos dos outros grupos etários depende dela.

Oportuno acrescentar que a educação que se espera conta com o desempenho de papéis, nomeadamente os designados aos diversos Estados e governos, voltados para a criação de entornos políticos e econômicos propícios, marcos legislativos e políticas de educação baseadas em direitos humanos. Obviamente, também conta com a ação de outros atores sociais, tais como pais, comunidades, professores, organizações de sociedade civil e a comunidade internacional (UNESCO, 2008). Assim, a mencionada indagação parte imediatamente da esperança de que as promessas da educação poderão ser cumpridas.

São esperanças há tempos consagradas:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, [1948] 1998, art. 26).

Atenuando possíveis controvérsias com relação ao significado do termo “instrução”, constante dessa passagem da DUDH, prossegue o citado artigo com

uma explicação que alarga o seu sentido. Nele consta que a instrução se presta a contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades. No decurso da história, tal objetivo chega à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que define, em seu art. 205, que a educação visa a desenvolver plenamente a pessoa (BRASIL, 1988). A hierarquia jurídica fez descer esse objetivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, à luz dos princípios de liberdade e solidariedade humana, estipula como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando”, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º). Dessa maneira, “instruir” adquire amplo significado, compreendendo a conexão entre dados-informações-conhecimentos e valores-emoções-afetividades.

É, de fato, uma referência importante à articulação entre as dimensões informativa e formativa da educação. Neste trabalho, essa articulação é concebida como o ato educativo capaz de aproximar conhecimentos teórico-práticos e desenvolvimento humano, caracterizando-se por uma abrangência maior com relação aos conhecimentos. No fundo, é a integração saber-consciência por meio de princípios organizadores dos saberes, contribuindo para a emergência de sentidos e o desenvolvimento de competências que levem a identificar e a lidar com problemas.

É inegável que a citada passagem da DUDH contém implícitos os quatro pilares da educação para o século XXI, compreendidos como aprendizagens axiais ao longo da vida. Apesar de destinado à educação básica, em sua essência, o Relatório Delors se aplica também, nas condições contemporâneas e feitas as devidas adequações, à educação superior, pois envolve a permanente renovação do conhecimento (DELORS et al., 1998). Efetivamente, essa definição remete à formação integral do ser humano.

Desse modo, a sensibilidade dos estudantes ao direito à educação esteve acompanhada pela noção de desenvolvimento integral dos educandos – os indivíduos pensam, emocionam-se e agem. Esse é um direito dos seres humanos, inclusive (que ironia!), dos estudantes da educação superior, ainda que estes não consigam imediatamente vincular a ideia da articulação entre informar-formar ao que projetam em termos de desenvolvimento.

Aliás, em vez da dita articulação, ficou evidente uma lógica da “primazia da informação”: “Se você está falando da questão freireana, de trocar ideias com o estudante, não só o professor falar, mas o aluno, muitos professores ficam bastante no conteúdo e não deixam o aluno interferir. Às vezes, nem com a dúvida!” (Estudante de Pedagogia) (VASCONCELOS; GOMES, 2015).

Eu vejo que muitos conteúdos aprendidos aqui, no curso de Pedagogia, eu não vou utilizar pra nada! (Estudante de Pedagogia) (VASCONCELOS; GOMES, 2015).

O verdadeiro papel de educar ficou distante da escola. Qual é o papel da escola hoje? Preparar o aluno para o mercado de trabalho (...), para realizar exames avaliativos nacionais, estaduais e municipais (Professor de Pedagogia). Não há uma articulação valores-conhecimentos... A escola, ela vai ficando cada vez mais fria! Ela vai ficando cada vez mais sem vida! (Professora de Pedagogia) (VASCONCELOS; CÂMARA, 2011).

Essa “primazia da informação”, nos casos estudados, constitui-se chave na tendência ao autoritarismo (VASCONCELOS; GOMES, 2015). As tarefas do final do semestre, por exemplo, terminam por focalizar conceitos em detrimento da educação desejada, a que articula conceitos, procedimentos e atitudes (COLL et al. 1998): “A gente tem que estudar pro TCC, tem que estudar para a apresentação da jornada (...) então, você tem que estudar duas coisas ao mesmo tempo e ainda tem o Enade” (Estudante de Pedagogia) (VASCONCELOS, 2012).

Identificou-se que, às vezes, a educação desenvolvida na universidade sequer transmite informações esperadas pelos estudantes:

A gente quer a educação prometida porque a gente paga pelo que a gente pede [e não tem sido justo porque] a justiça que a gente quer é a de ter informações (Estudante de Arquitetura e Urbanismo) (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014).

Assim, constrói-se o amplo corredor para a possível passagem de condutas favoráveis à reprodução sociocultural e sua perpetuação por meio da atuação de professores na educação básica (VASCONCELOS, 2016, cf. pesquisa em publicação). Como um invasor que arrebata certos direitos humanos, a ameaça da reprodução da reprodução mostrou-se à espreita.

Conclusão

Estudantes universitários participam do conjunto de pessoas sequiosas por se cumprirem as promessas modernas de liberdade, igualdade e fraternidade. Entretanto, num mundo onde as interações entre indivíduos e instituições são cada vez mais pulverizadas, estariam esses estudantes sensibilizados para os valores, a ética, a justiça e a convivência humana? Sensibilizar-se-iam para os direitos humanos? Este trabalho apresenta evidências de sobra para uma resposta positiva, pelo menos com relação aos participantes das cinco pesquisas tomadas como referência para discutir o tema.

Contudo, evidenciam-se também inúmeros obstáculos, impedindo o respeito aos direitos humanos, embora estes façam parte de declarações, pactos e tratados. Até chegar à sala de aula, ambiente focalizado prioritariamente nas pesquisas, há um extenso caminho a percorrer – políticas públicas, projetos, participação das famílias, iniciativas e assim por diante. Tal ambiente ainda é o lugar prioritário das interações sociais dos principais atores do processo educacional, o educador e o educando. Logo, torna-se imperativo personalizar atitudes e comportamentos. De acordo com os estudos, os professores percebem a relevância de se prepararem profissional e pessoalmente; o valor do currículo que considera os diversos contextos e a imprescindibilidade da abertura dos alunos no movimento contínuo de se aproximarem uns dos outros e dos professores.

Nesse sentido, concorda-se com a ideia de que viver numa sociedade livre, igualitária e fraterna implica o cuidado permanente em melhorar as relações interpessoais (GATTI, 2005). No âmbito do processo educacional desenvolvido na sala de aula da universidade, essa melhoria ocorrerá caso haja a prática do diálogo estabelecido na relação um a um. Ocorrerá principalmente nos debates que gravitam em torno de questões sobre a juventude, compreendida nas nuances que envolvem o termo, portanto, para além do critério homogêneo que a institui como etapa de vida situada entre faixas etárias (PAIS, 2003). Para as camadas mais jovens inseridas no meio acadêmico o exercício do diálogo significa abrir-se para o mundo, pois favorece a conquista do protagonismo – o qual, e para considerar só a aprendizagem, tem sido pouco exercido (GOMES, 2011). Com efeito, “as discussões no contexto da sala de aula sobre ações em âmbito mundial que estão sendo direcionadas à juventude

ampliam o horizonte de seu protagonismo, abrindo espaços para novos diálogos a respeito de novas realidades" (CALIMAN, 2014, p. 178).

O hábito de dialogar é efetivamente a realização da luta em prol da manutenção de valores humanísticos e de tradições, ainda vivos e necessários à boa convivência, num mundo com tendência a fechar-se em dinâmicas de racionalização, com horizontes marcados pelo desencanto. Afinal, as alternativas estão neste mundo mesmo. Como propõe Habermas (1990), circunscrito à noção de modernidade não superada, inserem-se no próprio pensamento moderno as condições para escapar da racionalidade fechada. Isso ocorrerá, porém, se for utilizada a "razão comunicacional" – a razão dialógica. Portanto, por exemplo, não é culpando o outro, e mais outros, que as pessoas poderão contribuir com a construção de momentos ricos de convivência, mas sim exercitando o diálogo.

Certamente, o uso dessa razão exige a presença da crítica. Críticas honestas, capazes de contribuir para aprimorar o processo educativo e, assim, como marolas que se juntam e se transformam em forte onda, podem espalhar-se e promover uma virada de rumos, quebra de paradigmas e cumprimento de antigas promessas. Num tempo de tantas modalidades de comunicação e possibilidades de se tornarem visíveis opiniões e condutas, pouco se admite que as críticas se escondam aos olhos de professores bem intencionados, efetivamente preocupados com o fazer educativo voltado para a construção de um mundo melhor. Assim, em nome do efetivo diálogo, parece necessário intensificar discussões sobre a capacidade crítica de alunos e professores.

Ainda que esse diálogo em favor dos direitos básicos – como educação, segurança pessoal, saúde, bem-estar, alimentação e moradia – emerja às vezes como oásis em meio à rotina acadêmica, ao corre-corre e à burocracia, parte dos estudantes percebe em sua prática um oceano de oportunidades para concretização dos direitos humanos. Percebem, no diálogo, alternativas para concretizá-los – apesar de não deterem elaboração mais refinada de um conceito para "direitos humanos". Um diálogo que, traduzido em termos de processo educacional, ocorre quando se estabelece a dinâmica de articulação entre informar-formar e, em termos institucionais, quando a ação docente e a institucional se encontram, certamente, em linha de conexão com as expectativas e as condutas dos estudantes.

Desse modo, nos limites deste trabalho, a conscientização e a sensibilidade de estudantes para os direitos humanos, bem como percepções sobre a educação em sentido mais alargado, configuraram-se como um recurso social favorável à emergência de algo essencialmente humano: a autotransformação no encontro com o outro. E se, ontologicamente falando, o ser humano é “abertura”, “possibilidade”, “horizonte”, torna-se necessário compreender e praticar uma efetiva “pedagogia da inclusão humana”. Assim se construirá o futuro, a ser “buscado com ética e esperança, que são os alimentos do educador” (GADOTTI, 2004, p. 246).

Diante dos resultados das pesquisas, em que se identificou a ameaça de reproduzir-se a reprodução sociocultural do desrespeito aos direitos humanos, este texto deixa um conjunto de perguntas a serem desenvolvidas em novos estudos: há diálogo na sala de aula? Caso exista, em que medida ele é construído? Presta-se como meio para desenvolver conteúdos relacionados com os direitos humanos? Contribui para a prática destes?

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- _____. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- _____. *Portaria Normativa nº. 40*, de 12 de dezembro de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- CALIMAN, Geraldo. Da indignação à participação. In: _____ (Org.). *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 165-181.

CARDIA, Nancy. *Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: um estudo em 11 capitais de estado*. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CARNOY, Martin et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC?* Brasília: CAPES, 2016.

COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GLASS, Gene V. Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, v. 5, n. 10, p. 3-8, 1976.

GOMES, Cândido Alberto (Org.). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO: UCB, 2011.

_____; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; LIMA, Diogo Acioli. Direitos da juventude: promessas e desilusões da educação. In: CALIMAN, Geraldo (Org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 109-130.

HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. *Nada será como antes*. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, p1985. 1 disco sonoro. Lado B.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nova Iorque: UNESCO/UNICEF, 2008.

_____. *Las leyes generales de educación en América Latina: el derecho como proyecto político*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2015.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de Vasconcelos. Os conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional. *Revista de Educação, Gestão e Sociedade*, v. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero06/osConteudosAtitudinaisInvestigacao.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____; CALIMAN, Geraldo. Educação em direitos humanos: para lá da informação. *Revista de Ciências da Educação*, v. 2, p. 83-100, 2014. Disponível em: <<https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/vasconcelos-caliman-educac3a7c3a3o-em-direitos-humanos.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____; CÂMARA, Jacira da Silva. Desenvolvimento humano: articulação entre informar e formar. In: XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, v. 2, 2011, Guarda. *Anais...* Guarda: Instituto Politécnico da Guarda: Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, 2011. p. 377-384. Disponível em: <<http://www.ipg.pt/11congresso-spce/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____; GOMES, Cândido Alberto da Costa. Jovens estudantes universitários e seus professores em interação social. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 605-629, 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4316>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

WEBER, Max. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus, [1921] 1984.

_____. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia comprensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, [1920] 1999. v. 1.

WILBER, Ken. *A união da alma e dos sentidos*: integrando ciência e religião. São Paulo: Cultrix, 2006.

Este trabalho foi parcialmente possível graças ao apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a contratação de serviços de consultoria (contrato ED00832/2013) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a concessão de bolsas de estudo para realizar estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa (processo n.º 99999.011691/2013-01) e pós-doutoramento na Universidade Católica de Brasília (cf. edital UCB n.º 01/2015).

Capítulo 7

UNIVERSITÁRIOS EM DEBATE: JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

Denise Soares Lima¹⁰
Geraldo Caliman¹¹

Introdução

Em 2010, no Brasil, “jovem” e “juventude” foram termos que ganharam status constitucional a partir da promulgação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Juventude, que tramitava no Congresso Nacional desde 2003. Como resultado, o artigo constitucional 227, além dos direitos e garantias fundamentais e dos deveres dos entes responsáveis (família, sociedade e Estado), assegura ao segmento juvenil da população brasileira: o Estatuto da Juventude, destinado

10 Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, onde é pesquisadora da Cátedra UNESCO de Juventude, Sociedade e Educação. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Brasil. *E-mail:* advdenise@yahoo.com.br.

11 Doutor em Educação. Professor da Universidade Católica de Brasília, onde é Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. *E-mail:* caliman@ucb.br.

a regular os direitos dos jovens, e o Plano Nacional de Juventude, que visa à articulação de políticas públicas para a juventude.

No mesmo diapasão, o Estatuto da Juventude determina no artigo 8º que “o jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição”. Soma-se a esse dispositivo legal a inclusão de políticas públicas por meio de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior. No supramencionado documento ainda é garantida aos jovens a participação juvenil. Entendendo-a como um direito, assim explicita o Estatuto, artigo 4º, parágrafo único:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais.

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País.

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contem-

plem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens;

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com

direito a voz e voto (BRASIL, 2013).

Assim, este estudo traz um recorte sobre a pesquisa acadêmica denominada Juventude e Direitos Humanos, desenvolvida por pesquisadores associados e voluntários da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Este artigo apresenta, especificamente, resultados de um estudo sobre as percepções de jovens universitários acerca de juventude e direitos humanos: O que pensam sobre ser jovem? Quais suas principais preocupações? O que entendem sobre participação política? Perguntas como estas motivaram a elaboração deste artigo, de modo a demonstrar o perfil do grupo pesquisado e trazer questões que permeiam o universo juvenil: ser jovem, cotas e participação política e, em face disso, analisar alguns dados da referida pesquisa.

Aspectos metodológicos

Quanto ao perfil dos sujeitos pesquisados, a amostra contém, na totalidade, 17 jovens. A média de idade entre os participantes é de 22 anos, sendo que o mais velho tem 27 anos e o mais novo 20 anos. A maioria participante apresentou algumas semelhanças: todos são estagiários, ou seja, realizam alguma atividade remunerada. Em relação às condições socioeconômicas, a maioria pertence à classe média alta e à classe alta, não havendo bolsistas entre os grupos. No perfil, prevalece um universo feminino, sendo 1/3 dos estudantes do sexo masculino. Apenas um participante não mora com os pais.

Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de grupos focais com graduandos dos cursos de Direito, Medicina e Biomedicina de uma instituição universitária. Em relação à análise e discussão dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, com enfoque transversal: “A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos” (BARDIN, 2009, p. 220). Neste sentido, o conjunto de categorias aqui estruturado buscou expressar, principalmente, padrões e repetições extraídas das falas dos jovens. De modo que, nossa análise dividiu-se em torno de três categorias acerca da percepção juvenil: ser jovem, política de cotas e participação política juvenil.

O que nós somos

Os jovens participantes foram estimulados a conversar sobre as características que consideram marcantes nos jovens. Para eles, algumas características marcam a juventude atual: eclética, “mais cabeça”, mais responsável, inconsequente, empolgado (o jovem). Aliado a essas, algumas expressões estiveram presentes nos discursos:

Acho que a Juventude está na cabeça, não o que você faz, é na cabeça (B2).
O modo de curtição é um modo diferencial, uma característica (T2).
Os jovens estão correndo mais atrás dos seus objetivos, de ter o seu dinheiro, trabalho melhor que dê dinheiro, então, eu acho que é por aí, vai por

aí (LA2).

Ninguém quer ficar mais dependente de mamãe, papai, que hoje não tem mais isso (N2).

Precisa canalizar essa energia para algo e isso eu acho que ele adquire com a maturidade, talvez ele não seja inconsequente, e sim a falta de experiência para poder pegar toda aquela energia e focar em algo que lhe dê um retorno (L1).

Não sei cada um tem um padrão diferente, um arquétipo diferente de jovens (V1).

As declarações acima apresentadas demonstram alguns fatores já evidenciados em pesquisas e estudos sobre juventude e culturas juvenis (DAYRELL, 2003; PAIS, 2003; ABROMOVAY, 2009; GOMES, 2011), não há um modo único de ser e sentir-se jovem ou parte da juventude. Neste aspecto, um dos grupos ressaltou: “depende de educação” (V1). E exemplificando:

Se você pegar um jovem que está num centro no Sul, tem boas condições financeiras comparado com um que está no interior do Nordeste ou do Norte, que tem mais condições financeiras, com realidades completamente diferentes, vão ser... algo discrepante assim, não dá para unificar tudo em um bloco.

Complementado por AP1: “é multifatorial”.

Outro aspecto mencionado acima e no decorrer dos debates, tratado como condição juvenil, é a necessidade de independência financeira. Esse discurso entre o que ele é, o que busca ou faz, aparece constantemente nos diálogos, indicando a preocupação com a sua inserção no mundo do trabalho:

Eu sinto muito isso, quando eu vou fazer as coisas, eu faço as mesmas coisas, às vezes, eu executo uma tarefa até melhor, mas eu não passo credibilidade, confiança que o meu pai passaria, ou que o meu primo de 5 anos a mais passaria. E eu falo assim, não por falta de competência, novamente não é por falta de... É... de habilidade... (NT1).

Com relação à independência, eu acho que a gente vê muito, também, jovens que querem independência, mas só independência financeira, eles querem ter o dinheiro para viver, viajar, curtir, mas, ao mesmo tempo, ainda fica muito tempo na casa dos pais, ficam dependentes do convívio familiar porque eu vejo também que, às vezes, muitos são muito solitários, apesar de terem muitos amigos eles são muito... (NF1).

Ele quer independência financeira, ele quer independência de pegar o dinheiro e gastar, mas na hora de voltar para ter a comida, para ter a casa, para ter o conforto, para ter a conversa... Eles voltam para os pais (L1).

O que nós pensamos

As ações afirmativas têm natureza multifacetária, cujos mecanismos de inclusão objetivam a concretização da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. Além disso, essas práticas visam promover transformações de ordem cultural, pedagógica, psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra (GOMES, 2001).

Segundo Jaccoud (2008), data de 1930 o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas, fruto da ação de movimentos sociais negros em prol da garantia do direito à educação para a população negra. Entretanto, foi somente a partir de 2001 que universidades públicas federais e estaduais começaram a adotar sistemas de cotas ou bonificações para permitir o acesso de estudantes negros à Educação Superior.

Desde então, iniciativas distintas em relação às cotas foram inseridas de modo voluntário e espontâneo pelas instituições de ensino superior, porém, em agosto de 2012, o sistema de reserva de vagas tornou-se Lei Federal. A “Lei das Cotas”, como ficou conhecida a Lei nº 12.711/2012, passa, então, a garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. No quesito racial, esse percentual de 50% será preenchido em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas de cada Unidade da Federação, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Vale acrescentar que as instituições terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da publicação, para o cumprimento integral dos dispositivos legais (BRASIL, 2012).

Por ser uma situação corriqueira que afeta a juventude, o assunto “cotas” ou “sistema de reserva de vagas para pessoas negras” promoveu um acirrado debate entre os jovens participantes. O termo “cotas” surgiu concomitantemente à discussão sobre acesso à educação. Para alguns (incomodados), as cotas proporcionam mais discriminação ou racismo:

Porque eles falam assim: Ah, vamos dar cota para negro. Cota para negro... Acho que é só condicionar a população a ser mais uma vez racista (T2). Então, eu acho que acabou esse sistema de cotas, acabou gerando uma discriminação racial; mas, por mais estranho que isso pareça... Assim, eu, por exemplo, eu me sinto discriminada quando eu tenho acesso a vagas diferenciado do que um colega meu que é negro ou pardo ou indígena (NT1).

Entretanto, ainda que as declarações acima demonstrem críticas negativas às cotas, elas sinalizam o reconhecimento da presença do racismo, da discriminação racial e da diferença marcada pela cor no Brasil:

O racismo ainda existe, mas você facilitar a entrada de uma pessoa na Universidade ou no serviço público não é uma solução, não é! (L1).

Eu passei mesmo e eu falo que eu sou contra e eu acho isso antidemocrático eu acho isso desigual, acho isso errado, porque uma colega minha passou pelo sistema de cotas com uma nota inferior à que eu tirei, por exemplo, no vestibular, e eu por ser branca não entrei no sistema de cotas, consequentemente, não consegui passar, então assim: Será que isso está certo? (NT1).

A escravidão, por sua vez, é citada como um erro, porém, incapaz de ser reparado pela política de cotas:

Não foram escravos. A descendência deles é que foi escrava! (M2). E para mim isso é justificar. É justificar o erro lá de trás, com coisas que não deveriam. Porque acaba a afeta a gente também, os brancos (A1).

Porque a gente justificar um erro de centenas de anos atrás, com esse sistema de cotas e tentar reparar isso eu acho muito errado porque você não vai consertar as pessoas que sofreram preconceito, as pessoas que sofreram desigualdade, que sofreram escravidão já passaram por isso você não vai reparar, modificando a vida deles (NT1).

Vamos botar cota para Judeu! Porque eles sofreram no holocausto, também foram dizimados, então entendeu? Então assim, não é esse o caso do Brasil, mas no mundo inteiro existiu escravidão e nem por isso o mundo inteiro segue sistema de cotas e agora estão querendo ampliar isso para o *sistema* público, eu acho que é como tudo no Brasil, é tapar o sol com a peneira, chamar médico cubano (L1).

E se é para a gente justificar erro vamos começar a botar cota para tudo. Porque erro a gente acha erro em tudo. Começar pela gestão, pela política em tudo então, vamos justificar como? (A1).

Um dos participantes, contudo, apresentou um argumento a favor das cotas:

Da questão das cotas, eu acho justo sim. É uma, nós falamos de desigualdades positivas, é uma forma de amenizar, querendo ou não essas pessoas em detrimento da escravidão em detrimento da forma que elas foram acolhidas pelo Brasil, há muitos anos atrás.. Elas foram sujeitas, foram submetidas a trabalho escravo, foram, é... Tiveram um tratamento extremamente desigual, e é uma oportunidade de estar mudando, tentando nivelar de alguma forma, é justo sim! (L2).

Alguns dos estudantes ainda argumentaram sobre os critérios adotados pelas universidades para distinguir beneficiários das cotas:

Na realidade, com o sistema de cotas você não entra. Você vai lá e faz uma entrevista. A pessoa não tem como você saber se você é negra ou se você é branca. Você vai fazer uma prova da mesma forma que o outro (N2).

Para outro participante, o ingresso por meio da reserva de vagas é ofensivo: “É, mas... eu no lugar dele, eu me sentiria ofendida assim: A minha entrada tem que ser facilitada? (irônica) Se eu tenho capacidade de passar como outra pessoa...” (F1).

Considerando a percepção dos jovens sobre cotas, por raça, os dados coletados indicaram que a maioria dos grupos argumentou contra as cotas. Na continuidade dos diálogos, as medidas compensatórias também são rejeitadas pelos jovens. Vale salientar que as falas juvenis traduziram muito mais suas experiências pessoais vivenciadas em relação às reservas de vagas, já que os participantes estudam em universidade particular e, na ocasião do ingresso

ao curso superior, tentaram uma vaga na universidade pública, porém, não alcançando êxito. Neste sentido, argumenta Guimarães (2002) que políticas afirmativas que beneficiem a população carente são rejeitadas pela elite brasileira, combatidas em nome da competição por mérito ou excelência acadêmica.

No que se refere ao sistema de cotas, as discussões continuam acaloradas. Por sua vez, as pesquisas comprovam que se trata de tema polêmico, de difícil assimilação, já que alguns critérios em relação à questão ainda suscitam muitas dúvidas ou são ignorados. Como já exposto, dividindo ou não opiniões, a “Lei de Cotas” já está em vigor, representando uma construção de Brasil diferenciado que visa à democratização do acesso às instituições de educação superior, anunciando uma mudança no perfil do alunado nas instituições federais. Mudanças a ocorrer nos próximos dez anos, conforme Santos (2013, p. 80): “É uma construção acidentada, com muitos obstáculos e que certamente vai demorar muitos anos, mas tudo leva a crer que é uma construção irreversível”.

O que nós queremos

Como mencionado, a dinâmica dos grupos focais foi estabelecida a partir de um tema comum: direitos humanos. Nessa perspectiva, outras questões foram surgindo, possibilitando diferentes narrativas. Nessa construção dialógica, esses atores revelaram impressões e experiências acerca de sua participação social.

Entre as diversas formas de participação existentes, os jovens conversaram sobre as manifestações ocorridas no Brasil, em 2013, protestos ocorridos nas ruas, que ganharam forte apoio popular e reuniram milhares de pessoas. Essas manifestações objetavam o aumento do preço das passagens, os gastos com as obras da Copa do Mundo, a corrupção e a impunidade, entre outros quesitos. Quanto à participação juvenil, destacaram-se alguns relatos:

O marco de um ideal que todo o mundo teve foram as manifestações, cara! Todo o mundo compartilhou da mesma coisa! Foi e era engraçado quem perguntava assim ‘Por que é que você tava querendo ir à manifestação?’ Todo o mundo tinha um motivo, mas, na realidade, todo o mundo estava era insatisfeito. Era insatisfação total. Claro que todos têm as suas particu-

laridades, o pessoal da favela tem as suas particularidades, mas eu acho que o jovem hoje, a Juventude, primeiro semestre de 2013, compartilhou, sim, de um ideal, que foi um país realmente democrático que ouvisse a voz do povo que efetivasse o que o povo estava pedindo... Escrevendo a história! Eu acho que você conseguir fazer com que sua voz seja ouvida! Não só a sua voz, mas a voz de todo o mundo, é como se tivesse a sensação de dever cumprido (M2).

Fazendo parte da historia. É uma coisa diferenciada, tipo assim, parece uma coisa meio emotiva e tal, a pessoa que foi lá... É outro sentimento, sabe? É uma coisa única. De verdade! (MA2).

Assim eu senti um desejo de, de meio que mudar o país, eu sei que isso não vai mudar, não vai, mas assim eu me senti diferente como brasileira como cidadã, como jovem inclusive e eu meio que fui para ver o que estava acontecendo de verdade nas ruas sabe? Fui para, meio que para vivenciar a experiência mesmo, não foi para dizer que eu não concordava (NT1).

Nesse sentido, as diferentes lutas protagonizadas pela juventude mostram, segundo Liberato (2011), “em formas claras e em ideário, a rebeldia contra o mundo” e expressam a sua insubordinação contra um processo de redução e conformação, cujos movimentos são uma tentativa de reconstituir esse controle e participação, que lhes foram destituídos.

A título também de participação, outro dado apontou perfis receosos, retraídos ou alheios aos acontecimentos, como os que seguem:

Não sei, eu queria ter me incluído nisso aí, mas eu fiquei morrendo de medo. Eu queria ter participado, mas eu morro de medo. Eu não consigo me inserir dentro de um contexto dessa manifestação porque me parecia que cada um estava pedindo uma coisa diferente sabe? (Os outros concordam) não existe uma lista de reivindicações. Existe assim, estamos insatisfeitos, mas ok, com o quê, com quem? Aí, se perguntar para mim eu vou falar uma série de coisas, ela vai falar outra coisa (V1).

É então também não fui porque tinha muita bagunça (L1).

Perguntar o que está acontecendo no mundo hoje eu não sei te dizer, porque a gente está tão assim. Eu vejo, do meu ponto de vista eu estou tão focada em estudar em terminar o meu curso (LY1).

No Eu! No individualismo (AP).

Assim, nessas narrativas, ficou evidenciado o desejo da maioria dos jovens de assumir papéis sócio-políticos mais participativos, expressos não só de modo convencional, no momento do voto, mas também capazes de efetuar mudanças significativas no contexto brasileiro:

Eu acho que todo o mundo que tem acesso a esse espaço, à Universidade, em algum momento da vida se puder contribuir de alguma forma é valido. Tudo é válido. É buscar contribuir. A gente não pode ficar parado, nem criticar. Eu acho que não é valido, só criticar. Eu acho que alguma coisa tem que ser feita! (L2).

Neste depoimento, o argumento de contribuir tem valoração positiva e movimento (busca): alguma coisa tem que ser feita! E tem que ser válida! Ao mesmo tempo, o jovem interlocutor rejeita a crítica (só), a imobilidade e a inércia (ficar parado). O movimento por sua vez é coletivo (a gente, todo mundo), espacial (universidade) e temporal (em algum momento da vida). Por fim, há nitidamente um desejo repleto de energia pronto para envolver-se. No entanto, como não se pode compreender aquilo que é dito tão claramente?

Considerações finais

Em face da pesquisa desenvolvida, vale acrescentar que os resultados preliminares apontam para:

- a) Não há um modo único de ser e sentir-se jovem.
- b) Há indicativos de uma preocupação juvenil com a sua inserção no mundo do trabalho.
- c) A questão das cotas ainda suscita muitas dúvidas e é ignorada pela maioria.
- d) A maioria dos jovens participantes tem desejo de assumir papéis sócio-políticos mais participativos.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, o apanhado acima não pretende tornar-se apenas um relato de resultados alcançados. Indica que, para

fazer valer o Estatuto da Juventude no Brasil, torna-se necessário o investimento em políticas públicas para a juventude, antes que a sujicidade e as marcas de ferrugem habitem e descorem o referido documento.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando traumas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: SEDF, 2009. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 3 jan. 2016.

GOMES, Alberto Cândido (Org.). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília - UNESCO: UCB, 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio da constitucionalidade da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Ed 34, 2002.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. p.135-170.

LIBERATO, Léo Vinicius Maia. Notas sobre o passe livre e o poder e fazer de uma juventude. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 325-346. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf?PHPSESSID=ff5ed73f5caf66dee9ca6bed9c8697cb>. Acesso em: 16 jul. 2014.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

Capítulo 8

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS POR PARTE DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS EM CURSOS DE LICENCIATURA

Robson Montegomeri Ribeiro Lustoza¹²
Geraldo Caliman¹³

Introdução

Os Direitos Humanos se constituem numa conduta ética inerente aos processos de formação cultural. Enquanto direitos, precedem a sua positivação, pois emergem da própria existência humana como condição inalienável e garantida. A educação contribui para a promoção dos Direitos Humanos, possibilitando a

12 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professor do Ensino Técnico-Profissionalizante do SENAC-Distrito Federal, Brasília, Brasil. *E-mail:* robson.pazebem@gmail.com.

13 Doutor em Educação. Professor da Universidade Católica de Brasília, onde é Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. *E-mail:* caliman@ucb.br.

compreensão deles, mesmo enquanto se busca o estabelecimento da paz social a partir da defesa dos direitos e da dignidade humana. Compreender e promover esse universo são desafios impostos à educação.

A educação em Direitos Humanos torna-se o instrumento que possibilita o conhecimento de tais direitos, de modo a serem reconhecidos não somente como direitos, mas também como dever de promoção de todos em vista da construção de uma cultura de paz e da harmonia social. Nesse contexto, emergem como essenciais as políticas públicas nacionais que, respondendo aos acordos internacionais, tendem a promover a educação para os Direitos Humanos entre os diversos segmentos da sociedade.

Entre tais segmentos, destaca-se a Universidade como local privilegiado de informação e de formação para os estudantes e futuros profissionais. Será tanto melhor quanto mais estiverem claras as orientações ditadas pelas políticas públicas voltadas para a educação em Direitos Humanos no ensino superior. E o meio universitário tende a sintonizar-se com o período juvenil, em que os jovens vislumbram possibilidades de participação ativa e cidadã na vida social em busca de mudanças inspiradas pelos desafios emergentes dos diversos contextos.

O presente artigo apresenta, numa primeira parte, um recorte teórico-analítico das normativas sobre os Direitos Humanos e sua promoção no meio universitário e, numa segunda parte, indaga, através de entrevistas coletivas (*focus groups*), qual a percepção dos jovens universitários sobre a presença ou não dos conteúdos relativos aos Direitos Humanos nos currículos e Projetos Pedagógicos de seus cursos. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando como estratégia metodológica o estudo de casos múltiplos. Teve como fontes de evidência grupos focais e análise documental e para o tratamento e análise dos dados, a análise de conteúdo.

1. Direitos Humanos: breves considerações

Os Direitos Humanos surgem a partir dos direitos naturais inerentes a todos os homens. Eles se ampliam a partir de processos culturais desenvolvidos socialmente, sendo positivados na busca de uma compreensão coletiva e no

entendimento de uma sociedade complexa que necessita de novos rumos, tendo em vista a convivência humana e o bem comum.

Os Direitos Humanos se efetivam nas relações humanas e, diante desse fato, algumas questões ajudam a refletir a respeito deles: Os seres humanos se fazem humanos nos processos culturais que desenvolvem ou já possuem essa condição inata, a partir de sua existência? Seria a igualdade entre os seres humanos apreendida nos bancos escolares ou já se encontraria no interior da própria condição de se nascer humano? Como os estudantes, por exemplo, da educação superior, percebem o processo de reconhecimento dos Direitos Humanos em sua formação?

O respeito ao outro deve pautar-se na isonomia, elemento a ser entendido como algo peculiar a cada pessoa. A percepção do outro como igual em direitos e deveres é uma compreensão inerente a todos os sujeitos, ou deveria ser, partindo do pressuposto de que estes possuem constituições semelhantes, tanto físicas quanto biológicas. De acordo com Comparato (2013), uma sociedade que se pretende humanizada requer sujeitos conscientes de uma identidade comum entre os semelhantes (por isso mesmo são semelhantes!).

Os Direitos Humanos tratam dessa seara não no sentido de uniformizar comportamentos e relações, mas na busca de uma convergência do respeito e diálogo no que se refere às diferenças e aos interesses defendidos pelos grupos sociais. Essas relações dialógicas contribuem para o crescimento coletivo em meio à diversidade, proporcionando um ambiente favorável à vida. Dias (2010) amplia essa discussão, afirmando que as novas gerações necessitam da educação em e para os Direitos Humanos, como medida eficaz de enfrentamento às formas de intolerância, de desrespeito, de discriminação contra as pessoas e de violação da condição de dignidade humana.

A Declaração de Viena, que representa um marco na conquista pelo reconhecimento da educação em Direitos Humanos, concebe que estes possuem natureza universal, pois abarcam direitos distintos, tais como o direito à educação, às liberdades, ao desenvolvimento, dentre outros (BRASIL, 2013).

Pode-se considerar também que os Direitos Humanos possuem uma vocação coletiva, a partir da compreensão de que eles se voltam para todos os sujeitos e, dessa forma, o que é comum resguarda aquilo que é próprio do singular. Na

compreensão de Ruiz (2010, p. 193):

Os Direitos Humanos entram em cena na modernidade como direitos do sujeito, identificados como os direitos do eu. A relação entre os direitos e o sujeito é tão estreita que no horizonte conceitual da modernidade chegam a se confundir como similares.

Esta ampliação dos direitos individuais atribui aos Direitos Humanos o privilégio de proteção dos sujeitos no que se refere às transformações políticas e socioeconómicas partícipes da evolução dos Estados (BRASIL, 2013).

Considere-se também que os Direitos Humanos podem ser concebidos de diferentes formas. A abordagem do racionalismo jusnaturalista defende a ideia de que eles independem da vontade humana e estão acima da positivação das leis. Procedem da existência de leis naturais e têm como pressuposto os valores do ser humano em busca de um ideal de justiça. Essa ideia é tão forte e arraigada na concepção moderna que esta os tem como direitos naturais inalienáveis (RUIZ, 2010). Tal abordagem possui ramificações de acordo com as várias ideologias vigentes no curso da história humana. O posicionamento moderno, por exemplo, considera uma perspectiva ampliada na atualidade que se refere ao individualismo, nos aspectos de seus direitos, liberdades e propriedade. Segundo Bobbio (1998), o jusnaturalismo moderno, pensado por Locke e Kant, é enfatizado na defesa dos direitos naturais, inatos e racionais do sujeito.

Na tentativa de conceituar os Direitos Humanos, percebe-se que entre os pensadores não há um consenso. Alguns autores defendem a ideia de que sistematizar tal conceito seria inócuo devido à amplitude do tema. Outros se posicionam diretamente, expondo suas percepções, mesmo considerados os possíveis riscos da generalização.

Para Bobbio (2004), não existe um fundamento absoluto acerca dos Direitos Humanos. Estes, como expressão, seriam muito vagos. Para o autor, eles se constituem numa classe de direito historicamente variável. Outro aspecto importante observado pelo autor é que os Direitos Humanos são muito heterogêneos, não possuem um fundamento absoluto e sofrem contínuas crises. Já com Dallari (2002), os Direitos Humanos são concebidos de forma objetiva, relacionando-os aos direitos fundamentais.

De todo modo, independentemente da ausência de consenso entre os especialistas para o conceito de Direitos Humanos, o mais importante nessa discussão é compreender que estes “reconhecem” a pessoa humana (por isso mesmo, são “... humanos”). O desafio imposto é o da sua aplicação, o de fazer com que sejam respeitados. Obviamente, isso será possível somente se forem compreendidos. Nesse sentido, a educação em e para os Direitos Humanos se torna imprescindível. É, fundamentalmente, a construção de uma cultura para os Direitos Humanos, reconhecida e vivenciada plenamente.

2. Educação e Direitos Humanos

O conhecimento da gênese de qualquer conceito é fundamental para sua compreensão. Segundo Elias (1994), um conceito nasce de um conjunto específico de situações históricas e está cercado também por uma atmosfera emocional e tradicional complexa, mas que, apesar disso, constitui parte integral de seu significado. Nesse sentido, torna-se importante iniciar esta reflexão a partir da concepção de educação. Compreende-se que a educação é um processo cultural oriundo das civilizações. É o conhecimento que o sujeito possui da realidade que o cerca, constituindo-se, de um lado, na forma, o significante, cuja leitura oferece sentido aos diversos contextos em que se constrói; por outro lado, no conteúdo, o significado, criando uma identidade que dá sentido à existência e às interrelações construídas nos processos sociais. É nos processos cognitivos e não cognitivos que a educação se fixa, permitindo ao sujeito elaborar conceitos e pré-conceitos sobre a realidade. Essa percepção da educação, a partir dos processos culturais, expressa a interiorização de modelos culturais estabelecidos e onde se insere o sujeito que aprende: modelo de comportamentos, de linguagem, enfim, dos modelos ligados aos diversos valores dominantes (TARDIF, 2013).

Desde as antigas civilizações, nas primeiras sociedades politicamente organizadas, tem destaque o reconhecimento da importância da educação. As diversas nações já pensavam em direitos coletivos, justiça social, igualdade, democracia, direitos nas mais diversas esferas. Isto se justificava devido às várias violações à dignidade humana realizadas no passado (GORCZEVSKI, 2009).

O convívio em sociedade passa pela capacidade do homem de se fazer humano, de estar inserido nos processos sociais e desenvolver suas habilidades, competências, atitudes e comportamentos na direção de uma vivência harmônica na esfera pessoal e coletiva. Nesse sentido, a educação é o instrumento que possibilita aos sujeitos se tornarem humanos (DEWEY, 1979).

O indivíduo, durante o processo de sua educação, relaciona-se com diversos grupos sociais e instituições e, para que essas relações sejam possíveis, ele vivencia convenções sociais conhecidas como direitos e deveres. Nesse entendimento, os Direitos Humanos integram o conjunto dessas convenções sociais e trazem direcionamentos para esse processo de humanização. Com efeito, “educar em Direitos Humanos é promover o conhecimento dos Direitos Humanos de modo que sejam percebidos não só como direito, mas também como dever de promoção de todos para a garantia da paz social no mundo” (KONRAD; GORCZEVSKI, 2013, p. 19).

Nesse sentido, Gorczewski e Martín (2015) diferenciam educação para os Direitos Humanos e educação em Direitos Humanos. Na compreensão dos autores, a expressão “educação para os Direitos Humanos” significa a transmissão de conhecimentos sobre esses direitos, precípua mente, por meio de seus documentos. Esse fundamento tem como objetivo possibilitar o conhecimento e a vivência dos direitos pelo sujeito, assim como reconhecer e respeitar os direitos das outras pessoas. Seu conteúdo expressa o sentido que os Direitos Humanos devem ter para os sujeitos, que é o de mobilizar o ser humano para as práticas de reconhecimento e promoção da vida.

Já a expressão “educação em Direitos Humanos”, como forma de aplicação de tais direitos no universo educacional, implica o estabelecimento desses direitos em comum com os processos pedagógicos, com o método e as técnicas de transmissão de conhecimentos.

Outro aspecto igualmente importante afeto à educação como campo de aprendizagem e vivência dos Direitos Humanos se refere à percepção do caráter político detido pela educação em Direitos Humanos. Ela não está restrita ao ato de se educar somente em valores, mas também na capacidade de formar o cidadão numa perspectiva crítica da realidade que o cerca. A educação se constitui no *lócus* natural de aplicação, consolidação e expansão dos Direitos Humanos; como

um direito-chave (ESTÊVÃO, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) destaca essa realidade em seu artigo XXVI, quando assinala que toda pessoa tem direito à educação, sendo que esta deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais.

Nessa perspectiva, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) entende que a educação em Direitos Humanos é um processo permanente ao longo da vida escolar dos estudantes, capaz de construir conhecimentos e de orientar atitudes e comportamentos para promover e apoiar os Direitos Humanos.

A compreensão desses e sua aplicação na vida é uma das formas de emancipação social. Contudo, considerando que não há neutralidade na educação quando se faz a opção por uma educação voltada para os Direitos Humanos, Gorczevski (2009) ressalta a importância do cuidado na abordagem dessa temática. Deve-se, portanto, ter claro a qual finalidade a educação está atendendo, para que o sujeito de direitos não se torne sujeito de discurso de direitos (CHAUÍ; SANTOS, 2013).

É na conjuntura das intensas e rápidas transformações sociais que tem ganhado espaço a luta de vários grupos sociais por uma educação que atenda aos Direitos Humanos. É sabido que esses direitos não são concessões do Estado para o cidadão, mas, sobretudo, fruto de intensas lutas; na prática, eles não são dados, mas conquistados. No processo de sua conquista, as leis constituem referência muito importante, pois uma verdadeira democracia somente se desenvolve onde tais direitos sejam reconhecidos por uma Constituição (BOBBIO, 1987). Cabe ressaltar que mais importante do que a lei é a necessidade de criar uma cultura em e para os Direitos Humanos, pois enquanto a lei consiste em um elemento extrínseco ao sujeito, a cultura é algo intrínseco e faz o sujeito agir de dentro de si, motivado por razões que ele conhece e adere.

As leis não transformam a realidade rapidamente, sendo fontes de esperança para os indivíduos mudarem determinadas realidades. Caso não existissem e não fossem colocadas como responsabilidade do poder público, os cidadãos não teriam garantidos os seus direitos nos diversos setores da vida social (FREIRE, 1997).

Assim, emerge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) norteado pelas diretrizes e objetivos apresentados nos Programas Mundial e Nacional de Direitos Humanos, políticas públicas em âmbito internacional e nacional, a partir do eixo orientador que trata da educação e da cultura em Direitos Humanos. O PNEDH aponta para o compromisso entre o Estado (por meio de seus membros, em especial o Poder Executivo em suas esferas) e os organismos internacionais, instituições de educação superior (IES) e a sociedade civil organizada na implementação de políticas públicas por uma cultura educacional em e para os Direitos Humanos.

3. Políticas Públicas para a formação em e para os Direitos Humanos

O PNEDH resulta de esforços das militâncias pelos Direitos Humanos e do Estado para a realização das políticas públicas internacionais e nacionais relacionadas a esses direitos. Ele aprofunda questões presentes em programas nacionais anteriores e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Acrescenta questões antigas e contemporâneas da sociedade atual, visando a uma cultura de paz. A atual versão do PNEDH foi elaborada em 2006 e seu documento oficial lançado em 2007 (BRASIL, 2007).

Entende-se que a proposta intenciona atender aos anseios de uma educação laica e democrática em consonância com políticas preconizadas no país. Também, visa à construção de uma cultura em Direitos Humanos que, segundo o documento, será possível na totalidade da implantação do referido plano, considerando o tempo necessário para que esse processo possa vir a ser apreendido e vivenciado pelo cidadão brasileiro.

Quanto aos objetivos do PNEDH, destacaram-se no trabalho apresentado neste artigo os voltados para a educação superior. O PNEDH prevê que as instituições desse nível de ensino formem cidadãos capazes de atuar autonomamente numa sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças (BRASIL, 2007). Os objetivos propostos almejam contribuir para que os compromissos internacionais e nacionais com a educação em Direitos

Humanos se efetivem, estimulando, assim, a cooperação nacional e internacional na implementação de ações. O PNEDH reafirma o previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e, também, em outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Observa-se que muitas das leis brasileiras não são efetivamente aplicadas, ferindo princípios básicos dos Direitos Humanos.

No que concerne à educação superior, o PNEDH possui oito itens que contemplam os princípios norteadores da educação para os Direitos Humanos, quais sejam: as universidades; as ações universitárias; a educação em Direitos Humanos; a educação em Direitos Humanos como princípio ético-político; os Direitos Humanos como tema transversal e transdisciplinar; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a construção de uma cultura em Direitos Humanos; a participação das IES. Tais princípios compõem um conjunto de orientações e regras que direcionam as ações a serem executadas segundo o PNEDH e, dessa forma, torna-se importante a ampliação das questões envolvidas.

4. Ações programáticas para a educação em Direitos Humanos nas IES

As ações programáticas se constituem em vinte e uma previsões constantes do PNEDH para a educação em e para os Direitos Humanos. Nelas, estão contidas ações e proposições para que também as IES possam promover a informação e a formação dos estudantes.

Promover a informação e a formação em Direitos Humanos é criar uma cultura que converge com a proposta fim da educação: a promoção da dignidade humana, o desenvolvimento em seus diversos aspectos e a promoção da cidadania emancipadora. Isso implica em repensar estruturas educacionais: o currículo, as práticas das instituições e as políticas para a educação. Nesse contexto, o PNEDH propõe uma reflexão por meio de ações que possam suscitar discussões nos espaços de educação e resignificar o currículo e as práticas educacionais.

Nessa conjuntura, a educação superior tem relevante papel, pois, além de formar os sujeitos profissionalmente, possibilitando a sua autonomia econômica

e a sua inserção social, as IES também promovem uma educação multicultural. Essa formação, alinhada aos pressupostos dos Direitos Humanos, constrói práticas educativas e éticas comprometidas com a difusão, defesa, e promoção desses direitos, quer em âmbito individual ou coletivo.

As ações do PNEDH para a educação superior propõem inicialmente a inclusão e a promoção da temática dos Direitos Humanos no currículo, assim como a divulgação e o conhecimento do tema por parte da sociedade. Em um segundo momento, propõe a pesquisa como forma de maturação e ampliação da reflexão acerca da temática e, por fim, apresenta sugestões de fomento dos Direitos Humanos nos espaços de educação.

O fomento à difusão da educação em Direitos Humanos está referenciado por ações que geram canais de propagação, tais como fóruns, núcleos, comissões, centros de pesquisa, extensão, criação de setores de livros e periódicos, assim como a criação de prêmios, congressos e seminários em Direitos Humanos.

5. Procedimentos metodológicos da pesquisa e seus resultados

Valeu-se de uma abordagem qualitativa, com a coleta/geração de dados efetuada no transcorrer do processo global da pesquisa. Dentre as estratégias qualitativas, utilizou-se o estudo de caso, que consiste na investigação minuciosa do objeto estudado (CRESWELL, 2010). Utilizaram-se grupos focais, análise documental, cuja prática da apreciação analítica de dados é procedimento frequente nas pesquisas qualitativas de caráter exploratório.

Realizou-se um estudo de casos múltiplos. O estudo de caso tem como característica o aprofundamento exaustivo de um ou mais objetos, de forma a permitir o seu conhecimento detalhado e amplo, tarefa inexequível em outros tipos de delineamento (GIL, 2010).

Nesse contexto de pesquisa, para análise e discussão dos dados, adotou-se a análise de conteúdo nos moldes sugeridos por Bardin (2011) e Franco (2008). Esse percurso metodológico é um “procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”

(FRANCO, 2008, p. 10). O que é exposto de forma escrita, falada, mapeado ou simbolicamente explicitado torna-se o ponto de partida para identificarem-se conteúdos expressos tanto em documentos quanto em participações humanas de forma explícita ou subtendida (FRANCO, 2008).

Os dados foram coletados/gerados por meio de duas fontes de evidência: grupo focal e análise documental, neste caso, do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras-Português e Pedagogia. Para composição dos grupos focais, foram convidados jovens estudantes universitários, sempre considerada a sua condição de pessoas não apenas inseridas no mesmo segmento etário, e sim com pertenças e situações sociais diferenciadas (PAIS, 2003). Como critério de escolha considerou-se o número de semestres cursados (mínimo de quatro), já tendo um período expressivo de convivência na universidade, contudo, tendo ainda um período de estudos à frente na condição de jovem e de estudante. À realização dos grupos focais, de cada curso, os estudantes aderiram voluntariamente à participação na pesquisa.

6. Resultados

O trabalho realizado analisou as percepções dos estudantes dos cursos de Letras-Português e de Pedagogia de uma IES do Distrito Federal sobre a educação para os Direitos Humanos apresentados nos currículos da Universidade pesquisada. Em resposta ao correspondente objetivo específico que trata da percepção do jovem acerca da oferta dessa educação, promovida pela Universidade, realizou-se a análise das percepções dos participantes a respeito da temática em estudo.

Dessa forma, as informações foram organizadas em categorias, seguindo-se de perto as questões norteadoras. Em seguida, como unidades de registro, estabeleceram-se temas que geraram as subcategorias. Neste artigo são discutidos apenas os resultados de duas categorias: 1) o conceito de Direitos Humanos e relações a ele atribuídas; 2) a oferta de disciplina de Direitos Humanos.

6.1. Conceito de Direitos Humanos e relações a ele atribuídas (Categoria de análise 1)

No curso de Pedagogia a percepção dos estudantes sobre o conceito de Direitos Humanos demonstra ausência de uma conceituação sistematizada. O conceito atribuído pelos participantes se relaciona à questão intuitiva no sentido de tentar conceituar tais direitos a partir de ideias generalizadas apresentadas pela sociedade. Percebe-se que os estudantes relacionam o conceito dos Direitos Humanos com as ideias das garantias fundamentais, não como um direito difuso, mas como um direito que venha suprir as necessidades particulares. As afirmações dos estudantes sinalizam para o conceito atribuído por Dalari (2002). No entanto, demonstram falta de clareza no que se refere ao conhecimento das legislações direcionadas à sociedade brasileira como a própria Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Assim como pode ser observado nas afirmações dos participantes P7 e P1:

A gente tem que aprender a correr atrás exatamente do que a gente tem direito (P7).

Direito a moradia, a educação, segurança, habitação, saúde, lazer (P1).

Os participantes do grupo focal buscam conceituar Direitos Humanos a partir de exemplos e de vivências e, nesta tentativa, fazem uma confusão das ideias de direitos sociais, nas esferas da educação, saúde, segurança pública, justiça e de garantias fundamentais, não havendo clareza conceitual:

[...] a justiça defende as nossas causas, quando acontece alguma coisa aí a gente procura a Justiça (P9).

Os Direitos Humanos, em conformidade com a conceituação de Bobbio (2004), estão associados a uma percepção abrangente onde se considera que o direito à liberdade, direito político e direitos sociais os compõem. Na afirmação dos participantes, observa-se uma percepção limitada, onde o conceito contempla somente os direitos sociais, especificamente os direitos fundamentais, que são um de seus pilares.

Nos dois cursos, o conceito atribuído pela maioria dos participantes está relacionado à questão intuitiva e não a um conceito sistêmico, politizado. Assim, como ocorre com os estudantes de Pedagogia, a ideia dos Direitos Humanos aparece relacionada às garantias fundamentais:

Eu acho que o mais importante, ou pelo menos o fundamental é a questão do direito à alimentação... então é uma política de questão de... de distribuir... (L10).

Direitos Humanos é todos terem a... direito à educação... o ensino precário que... eu acho que todos têm direito a ter ensino de qualidade (L1).

Na tentativa de conceituar Direitos Humanos os participantes buscaram exemplificar. Para eles, frequentemente, ideias são distorcidas para corresponder aos interesses de uma parcela da sociedade, promovendo a banalização desses direitos. Isto se evidencia na declaração de um participante, quando relaciona o conceito dos Direitos Humanos a uma visão distorcida de proteção a um transgressor da lei.

No Brasil, principalmente, esse tema de Direitos Humanos ele já vem assim com certa carga não tanto negativa, mas um tanto banal, banalizada que a gente associa muito com impunidade né? (L5).

Ainda com relação à percepção dos Direitos Humanos no Brasil, numa visão de senso comum, há uma associação dos Direitos Humanos com a proteção das pessoas que se encontram marginalizadas, sujeitos que por algum motivo se encontram em presídios devido a transgressões realizadas contra a sociedade. Dessa forma, para alguns estudantes, ao se falar em Direitos Humanos, há uma desconfiança devido à carga negativa dos rótulos atribuídos a essa temática.

Direitos Humanos com as pessoas que estão na cadeia... porque muita gente tem repúdio por aquelas pessoas [delinquentes]... Porque que a gente tem que tratar aquela pessoa do jeito que ela não tratou a outra, entendeu? (L9).

Embora a maior parte dos estudantes percebam os Direitos Humanos

de forma limitada, no curso de Letras, na fala de dois participantes, há uma percepção da amplitude do conceito. Este inicialmente estaria relacionado a uma caracterização do ser humano. Tal caracterização aponta para a ideia universalista dos Direitos Humanos, que tem seu fundamento no direito natural, ou jusnaturalismo, que considera a pessoa humana detentora de direitos inalienáveis, quer na dignidade humana ou na capacidade racional de reafirmar essa dignidade (ESTÊVÃO, 2014). É o que se verifica nos seguintes depoimentos:

Em relação aos Direitos Humanos eu acredito que são todos os direitos que eles é...visam inteiramente a pessoa humana por si só... eu acredito que os Direitos Humanos estão voltados a toda essência do que nós somos como homens, como seres vivos, como seres humanos (L2).

Os Direitos Humanos é uma coisa tão ampla, né? Então eu tava pensando assim o que caracteriza um humano, ele tem o direito à vida, ele tem direito à comida, né? Assim as necessidades básicas deles, moradia, aí depois a educação, a saúde; aí vêm as escolhas dele, aí vem a liberdade política dele, aí vem a liberdade de ir e vir, a liberdade sexual, a liberdade religiosa (L5).

A fragmentação revelada nas falas apresentadas demonstra o quanto se faz necessário construir uma cultura em Direitos Humanos na universidade. A educação em Direitos Humanos consiste em educar e promover o conhecimento dos direitos reconhecidos e positivados socialmente. Essas garantias devem ser vistas não só como direitos, mas como dever de promoção de todos para que as sociedades possam vivenciar esses direitos (GORCZEVSKI; KONRAD, 2013). Na esfera da educação, os participantes percebem a Universidade como local oportuno para a formação em Direitos Humanos:

As pessoas bem mais sucedidas que eu conheço na minha vida, elas são formadas em um curso superior... minha mãe tem o ensino completo, meu pai é analfabeto funcional e meu pai me incentivou, meus pais acham que a gente tem que ter uma vida melhor que eles tiveram (P4).

Embora os grupos de estudantes em análise pertençam a uma única IES do Distrito Federal, pode-se inferir que o cenário nacional não seja muito diferente, pois as características dos jovens participantes são muito próximas da maioria do público atendido na educação superior. As instituições seguem as mesmas

diretrizes e referenciais curriculares nacionais e as políticas públicas em Direitos Humanos ainda são desconhecidas por boa parte dos atores educacionais.

Conceituar os Direitos Humanos de fato é uma tarefa complexa até mesmo no meio acadêmico. Contudo, entender as suas bases e compreendê-los a partir das várias possibilidades apresentadas no convívio social é imprescindível para que seja possível o exercício de tais direitos e os deveres deles oriundos.

Nesse entendimento, observa-se que os estudantes buscam conceituar Direitos Humanos a partir de exemplos e de vivências de seus cotidianos, podendo incorrer em percepções equivocadas devido às várias influências exercidas pelo meio em que vivem.

6.2. Oferta da disciplina em Direitos Humanos (Categoria 2)

No que se refere à oferta de disciplinas em Direitos Humanos na Universidade, destacou-se a proposição de uma dinâmica diferente a ser desenvolvida como metodologia de estudo sobre tal temática. O caráter transdisciplinar dos temas a serem trabalhados em Direitos Humanos teve destaque na fala dos participantes, inclusive com o uso de diferentes espaços da Universidade na promoção de conteúdos viabilizadores de uma educação voltada para tais direitos. Observou-se que, enquanto o curso de Pedagogia enfatiza as questões da dinâmica diferente e do caráter transdisciplinar, o curso de Letras ressalta a temática do perfil docente e suas metodologias.

A concepção de “dinâmica diferente”, a partir das falas dos participantes, está baseada na relação entre teoria e prática, em aulas criativas que inovam e fogem ao tradicional (aulas expositivas), métodos que fixam o conhecimento, em atividades culturais voltadas para o público jovem que trabalhe com o lúdico (teatro, música), ao fato de levar o aluno ao conhecimento daquilo que foi mal apresentado a eles. Citaram como exemplo a disciplina de matemática e esperam que uma “dinâmica diferente” possa ajudá-los a aprender, a gostar destas áreas de conhecimento, que até então foram mistificadas ou mal compreendidas. Diante do exposto, aparecem dois eixos significativos nessa concepção de dinâmica diferente, que são o lúdico, como estratégia de aprendizagem, e o didático, como

aproximação das teorias às práticas. Seguem algumas falas que sugerem tais temáticas:

Na Universidade a maioria é a Juventude... Nós precisamos de entretenimento, nós precisamos de coisas que chamem a nossa atenção (P5).

Deveria ser uma dinâmica diferente, não só aquela coisa de você chegar à sala de aula e... tem que ser uma coisa boa pra gente... que mostrasse o exercício dela no nosso dia-a-dia do que só a teoria entendeu? Não adianta nada passar o semestre inteiro lendo aquilo ali, decorando e no outro semestre você não lembra mais (P3).

A ludicidade é uma característica apontada pelos participantes relacionada a uma forma de aprendizagem mais agradável e que a facilita, além de viabilizá-la com uma linguagem mais próxima da realidade juvenil. Dessa forma, aulas com atividades culturais voltadas para o público jovem, criativas, que inovem e fujam ao tradicional e que estejam ligadas diretamente às literaturas estudadas são os aspectos levantados pelos respondentes. Quando questionados quanto à melhor forma de se inserir as temáticas em Direitos Humanos na educação superior, alguns dos participantes responderam da seguinte forma:

Jovem quer coisa diferente, quer coisa nova, dinâmicas... jovem não quer ficar parado; a gente é agitado, a gente não gosta de coisa parada. Teatro, cultura, eventos, são mais importantes para os jovens (P9).

Porque que não propõe peças de teatro, com situações do nosso dia-a-dia? (P8).

Fica interessante quando ele trás de forma lúdica... porque o lúdico sempre atrai todo mundo, mas tem professor que vai lá pra frente e fica falando, falando... Por mais que o assunto seja interessante, a forma que ele traz pra gente, faz a aula ser chata (L10).

O aspecto didático em disciplinas aparece a partir da experiência daquilo que foi mal apresentado, mistificado ou mal compreendido na experiência escolar de cada sujeito. Aprender a gostar destas áreas, segundo os participantes, resulta das ressignificações destes conhecimentos, ajudando o estudante a superar as próprias limitações frente àquilo que parecia demasiadamente

complexo. Os alunos também questionaram a falta de um alinhamento entre a teoria e a prática, afirmando que a prática tem um caráter significativo para a aprendizagem, pois há um maior grau de fixação daquilo que se estuda na teoria. Nas falas abaixo apresentadas, ressalta-se o desconhecimento dos participantes das políticas públicas em Direitos Humanos e a melhor forma de aplicação destes conhecimentos:

A gente não sabe o que tem direito, a gente não sabe muita coisa do assunto. Então, se essas práticas, se houver práticas... talvez, a gente não esqueceria no próximo semestre. Então a prática fixa e a teoria não (P9).

Ensinar ao aluno a gostar daquilo que ele não gosta, você dar aula, por exemplo, pro aluno que não gosta de matemática, a questão não é você forçar e criar atividades lúdicas e dinâmicas pra fazer com que ele se interesse pela matemática. Não. Mas você tem que pegar esse aluno e você tem que ensiná-lo a gostar daquilo, é o maior desafio de um docente (L2).

O uso de diferentes estratégias pedagógicas para tornar as aulas mais dinâmicas passa pela formação continuada do profissional docente. Dessa forma, estudantes que opinaram sobre o uso ou não de dinâmicas para atrair a atenção dos estudantes evidenciam uma falta de clareza a esse respeito, fruto de sua formação ainda em processo.

A respeito do caráter transdisciplinar nos currículos, mesmo sem conhecer formalmente as políticas públicas para os Direitos Humanos que prevem essa temática, os estudantes sugerem que a educação em Direitos Humanos deva ter um caráter transdisciplinar. Os participantes afirmaram que tais temas deveriam ser abordados em boa parte das disciplinas nos cursos, mesmo não havendo disciplinas específicas para a inclusão de tal temática. Observa-se a prática transdisciplinar na fala do participante:

Mas acho que aqui já é feito isso [transdisciplinaridade], a gente não percebe. Por exemplo, com as aulas de Ética e de Antropologia da Religião, a gente aprende, mais ou menos, o que é Direito Humano... a gente aprende a conviver com os diferentes, por exemplo, a diferença religiosa (L9).

Quanto à presença de conteúdos adotados com abordagem em Direitos

Humanos, os participantes atribuem aos professores essa oferta. Reportam a eles a consciência sobre a temática e a forma de atuação de tais profissionais em suas disciplinas. É previsto no PNEDH, na ação programática 7, o estabelecimento de políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em Direitos Humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007). Assim destacam a atuação dos docentes:

Nosso professor, mesmo da Antropologia da Religião, soube passar isso [noções de Direitos Humanos] pra turma tanto que, nosso professor soube passar de um jeito que a maioria da turma ainda continua na sala (...) Então, que ele soube fazer a aula ficar interessante, ele despertou a curiosidade (L9).

Conseguir colocar a curiosidade, a dúvida, porque se você tem curiosidade, você vai atrás, você vai saber sobre aquilo e a importância que aquilo tem (L1).

As referências às disciplinas de Ética, Antropologia da Religião e Introdução aos Estudos Superiores se devem ao fato de que essas são disciplinas do núcleo comum que compreende o grupo de disciplinas obrigatórias da Universidade e que são utilizadas para exemplificar a existência de conteúdos voltados para a educação em Direitos Humanos. Contudo, os próprios participantes sugerem uma formação em Direitos Humanos com maior abrangência, de caráter transdisciplinar devido à relevância deste tipo de Educação.

Eu também tive sorte de pegar um professor de antropologia que era maravilhoso! E ele sempre falava aquilo pra você respeitar outra pessoa (L9).

Assim com músicas, usando músicas que chamem nossa atenção... Tipo assim, no Auditório, perfeito, maravilhoso (P4).

Nas disciplinas destacadas, assim como em outras de cunho não obrigatório, existem conteúdos viabilizados que permitem a formação em Direitos Humanos. É o caso das disciplinas Antropologia da Religião, e Introdução à Educação Superior e Ética, às quais os participantes atribuíram uma efetiva formação em Direitos Humanos. Muitas temáticas destas disciplinas são campos férteis

nesta promoção, como religião e cidadania, cultura e religião, problemas éticos contemporâneos dentre outras, além das bibliografias de autores que possibilitam essa reflexão.

A partir das falas analisadas, é possível inferir que os estudantes percebem a promoção da educação em Direitos Humanos nos cursos que estudam, mesmo que as ações realizadas na instituição não sejam intencionalmente voltadas para tal. Essa percepção refere-se a uma concepção de educação de Direitos Humanos formalizada nas disciplinas ofertadas nos cursos, assim como de ações que compõem o currículo dos cursos, sendo contemplados, em algumas falas, os conceitos de educação para os Direitos Humanos e educação em Direitos Humanos. Os estudantes sinalizam para a possibilidade de uma disciplina específica em Direitos Humanos ministrada com “metodologias diferentes”, em uma linguagem que seja mais atraente para os jovens e em espaços diferenciados. O caráter transdisciplinar é apontado pelos estudantes como um mecanismo de inserção da temática em outras disciplinas a partir de experiência que os mesmos tiveram durante o curso e que consideraram significativas.

Apesar de se demonstrar uma noção acerca da oferta dos Direitos Humanos, é insuficiente atribuir à existência de uma cultura em Direitos Humanos a partir de poucas disciplinas ou a ações pontuais. Para que essa cultura seja difundida, parece necessário um alinhamento com as políticas públicas existentes e, a partir daí, a realização de mudanças estruturais significativas nos PPs dos cursos e nas ações dos atores educacionais. A configuração atual, tanto na conjuntura das políticas públicas para a educação em e para os Direitos Humanos, quanto nos Projetos Pedagógico dos cursos de Letras e Pedagogia da IES pesquisada, favorecem bastante essas mudanças, possibilitando que ações já desenvolvidas na instituição se concretizem formalmente nos documentos institucionais.

6. Considerações Finais

A educação brasileira para a educação superior é normatizada por legislações gerais e específicas, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais, dentre tantos outros documentos legais. As instituições educacionais devem cumprir as exigências mínimas para a elaboração dos cursos de licenciatura e bacharelado, onde, observando esses critérios, estão habilitadas a ofertarem a educação superior. Dessa forma, exercendo um papel social importante de promoção da educação superior e auxiliando o Estado no cumprimento de uma das garantias fundamentais dos cidadãos, que é o direito à educação. Por meio das políticas públicas educacionais de financiamento estudantil, o Estado tem promovido a oferta desta etapa de ensino para a população com o intuito de dar sustentação para o pleno desenvolvimento econômico do país, necessitando, para isto, da mão de obra qualificada de seus profissionais da educação. Nesse contexto, o Brasil busca um alinhamento com o cenário mundial, seguindo a tendência de outros países, desenvolvidos ou em desenvolvimento.

No que concerne à formação em e para os Direitos Humanos, o Brasil cumpre uma agenda internacional na proposição de políticas públicas para este fim. Esse cenário é propício à discussão sobre essas políticas refletidas e positivadas, como o PNDH e o PNEDH. Contudo, é muito lenta a adesão por parte das instituições, bem como há discussões isoladas, no sentido de se realizar um alinhamento que leve os estabelecimentos educacionais a se adequarem e incluírem tal temática nos seus nichos educacionais.

Ao analisar a percepção dos estudantes do curso de Letras-Português e de Pedagogia acerca da educação para os Direitos Humanos no meio universitário a partir das opiniões advindas das entrevistas dos grupos focais e analisadas, foi possível inferir que os estudantes percebem que a Universidade tem proporcionado noções relacionadas tanto a esses direitos como à educação voltada para eles. Consideram-se, nessa percepção, a oferta de disciplinas que tratam da temática de forma transversal, assim como em ações que compõem o currículo dos cursos; mesmo que as ações realizadas na instituição não sejam intencionalmente e explicitamente voltadas para a educação para os Direitos Humanos. Entende-se que as noções de Direitos Humanos constatadas entre os estudantes não emanam somente dos ensinamentos da Universidade, mas também dos conhecimentos transmitidos pelas instituições sociais como a família, o Estado, a sociedade, assim como pelos veículos de comunicação. Entretanto, analisando a opinião

dos estudantes, observa-se que não há clareza acerca do tema em questão. Intuitivamente conceituam os Direitos Humanos e evocam legislações diversas para justificarem suas falas. Pondera-se que os cursos em análise, pelo fato de serem licenciaturas, aumentem a responsabilidade da instituição em ofertar uma educação em Direitos Humanos, a qual seja coerente e efetiva, em sintonia com os dispositivos legais e normativos nacionais, pois nestes cursos formam-se educadores com potencial multiplicador da educação em Direitos Humanos.

Na categoria oferta de disciplinas para os Direitos Humanos, os estudantes apontam disciplinas afins, como Ética, Antropologia da Religião e Iniciação aos Estudos Superiores que fazem parte do núcleo comum de disciplinas ofertadas pela Universidade como viabilizadoras de conteúdos afins. Metodologicamente, os estudantes sugeriram que a oferta de conteúdos em Direitos Humanos fosse ministrada de forma transversal, apresentando conteúdos voltados para a temática nas diversas disciplinas. Quanto à aplicação de uma possível disciplina em Direitos Humanos, os participantes destacaram que seria interessante a adoção de metodologia diferenciada, com uma linguagem mais próxima da realidade deles e utilizando recursos didáticos variados como teatro, música, cinema e técnicas que tornassem a aprendizagem mais efetiva e atraente. O método transdisciplinar foi um tema destacado na fala dos participantes como forma de acesso aos conteúdos viabilizados para a educação em Direitos Humanos.

A partir das contribuições oriundas dos participantes foi possível a ampliação de conhecimentos a respeito da temática, fato que contribui para a expansão e difusão dos Direitos Humanos, da educação em Direitos Humanos e da importância do desenvolvimento de currículos que integrem esses argumentos dentro da Universidade, seja através da elaboração de conteúdos focalizados por uma disciplina específica, seja através de conteúdos transversais a várias disciplinas.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- _____. MATTEUCCI; Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jun.2014.
- _____. Senado Federal. *Direitos humanos*: atos internacionais e normas correlatas. Coordenação de Edições Técnicas. 4. ed. Brasília, 2013.
- CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COMPARATO, Fabio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa*: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- DEWEY, John. *Educação e democracia*. São Paulo: [s.n.], 1979.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. v.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, direitos humanos e educação: Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.gpearl.mctes.pt/scielo.php?script=sci>>. Acesso em 7 out. 2014.

_____. Futuros educadores: a nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do ensino superior. In: CALIMAN, Geraldo (Org.). *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*. Brasília: Cátedra Unesco-UCB; Liber Livro, 2014.

FEITOSA, Maria Luiza P. de Alencar Mayer. O currículo de direitos humanos no ensino superior e na pós-graduação. *Revista Eletrônica Espaço do Currículo*, João Pessoa, ano 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.aeppc.org.br/revista/>. Acesso em: 23 set. 2014.

FRANCO, Maria Laura. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010.

GORCZEVSKI, Clovis. *Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

_____; MARTÍN, Núria Beloso. *Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas*. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

KONRAD, Letícia Regina; GORCZEVSKI, Clovis. A educação e o plano nacional de educação em direitos humanos: Efetivando os direitos fundamentais no Brasil. *Revista do Direito UNISC*, Santa Cruz do Sul, RS, n. 39, Jan - Jul 2013.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os direitos humanos como direitos do outro. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior. Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

TARDIF, Maurice. In: Os gregos antigos e a fundação da tradição ocidental. GAUTHIER, Clermont. TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.