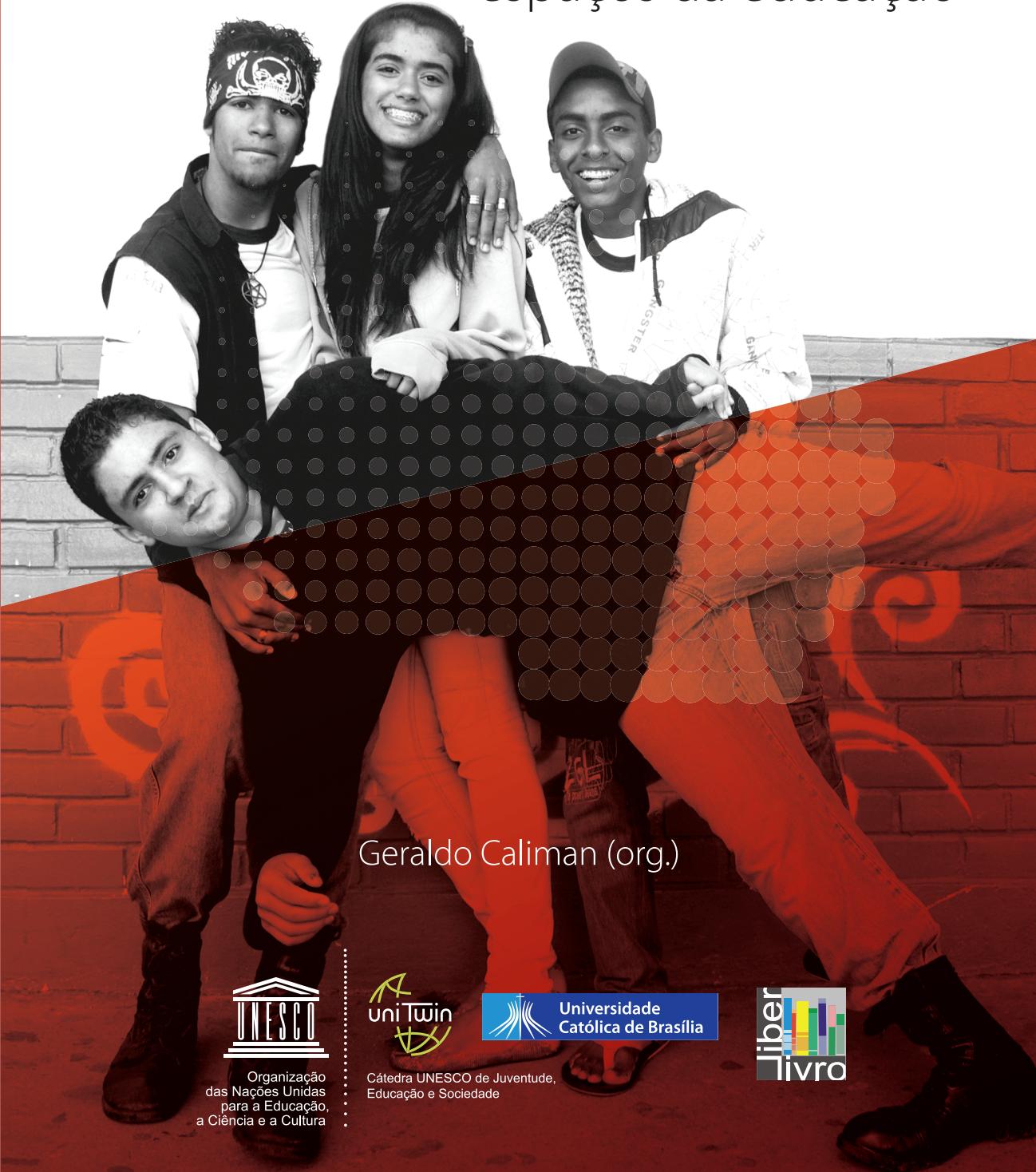


Violências e Direitos Humanos: espaços da educação



Geraldo Caliman (org.)



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



Violências e

Direitos Humanos:

espaços da educação

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Centro de Pós-graduação 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, Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

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

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Lda

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

Capa

Edson Fogaça

Foto da capa

Luís Sardá Grato

Revisão, diagramação, impressão e acabamento

Cidade Gráfica e Editora Ltda

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

observatorio(at)ucb.br

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

Violências e Direitos Humanos:

espaços da educação

Organizador

Geraldo Caliman



**Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade**

Estabelecida em 13 de maio de 2008.



Programa de Educação – Universidade Católica de Brasília

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V795

VIOLÊNCIA e direitos humanos: espaços da educação / Geraldo Caliman (organizador).
Brasília: Liber Livro, 2013.

200 p. (Coleção Juventude, Educação e Sociedade)

ISBN: 978-85-7963-092-7

1. Violência. 2. Educação 3. Direitos humanos 4. Drogas 5. Distrito Federal
6. Educação profissional 7. México I. Geraldo Caliman.

CDU – 37:343.34

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|--|-----------|
| 1. Violência : Direitos humanos : Educação | 37:343.34 |
| 2. Educação : Direitos humanos : Violência | 37:343.34 |

SUMÁRIO

Editorial	7
Prefácio	9
<i>Marlova Jovchelovitch Noleto</i>	
Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação	11
<i>Geraldo Caliman</i>	
A Ideia de uma Escola Educadora e sem Violências.....	23
<i>Célio da Cunha</i>	
Juventude e não violência:Territórios de Cultura e Participação	59
<i>Maria Benites</i>	
Juventude – Violência – Drogas e os Direitos Humanos: Limites e Possibilidades na Alemanha.....	81
<i>Bernd Fichtner</i>	
A Violência no Distrito Federal: Desafio para os Educadores	93
<i>Leila Bijos</i>	
Direitos da Juventude: Promessas e Desilusões da Educação	109
<i>Candido Alberto Gomes</i>	
<i>Ivar César Oliveira de Vasconcelos</i>	
<i>Diogo Acioli Lima</i>	

Historias de Olvidados en los Jóvenes: Una Forma de Violencia Real y Simbólica en México	131
<i>Dra. María Teresa Prieto Quezada</i>	
Educação em Direitos Humanos: Olhares sobre a Efetividade da Lei Federal nº 10.639/2003	145
<i>Denise Maria Soares Lima</i>	
<i>Carlos Ângelo de Meneses Sousa</i>	
De la Nada al Ser: 132, Dándole Direccionalidad a La Utopía.....	163
<i>Jose Claudio Carrillo Navarro</i>	
Inclusão de Jovens com Deficiência na Educação Profissional: Possibilidades e Dificuldades	173
<i>Loni Manica</i>	
<i>Olmira Bernadete Dassoler</i>	
<i>Geraldo Caliman</i>	
Sobre os Autores	195

EDITORIAL

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

A Coleção Juventude, Educação e Sociedade está sendo lançada como parte das comemorações do 20º Aniversário do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica de Brasília. Foram anos de luta e de idealismo em prol da formação de quadros de alto nível para a condução das políticas de educação do país e da produção de conhecimentos sobre temas relevantes e prioritários para a melhoria do ensino e das instituições escolares. Durante esses dois decênios, 450 dissertações e teses foram concluídas com êxito por mestrandos e doutorandos das mais diversas regiões do país. Também durante esse tempo, os professores do programa desenvolveram inúmeras pesquisas, publicando no país e exterior livros e artigos científicos de reconhecida qualidade, ampliando e consolidando a credibilidade do programa.

A crescente internacionalização do programa, com projetos de cooperação acordados com instituições, de vários países, entre eles, a Alemanha, Canadá, Espanha, França, Itália, México e Portugal, vem proporcionando ao programa a oportunidade de realização de intercâmbios importantes para a sua melhoria. Nesse mesmo sentido, a criação da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade com o objetivo de produzir estudos e disseminar conhecimentos com vistas a oferecer subsídios aos desafios e incertezas dos segmentos jovens da população, boa parte deles submetidos aos “danos colaterais” das assimetrias e desigualdades existentes no país, está possibilitando o desenvolvimento de estudos e reflexões sobre questões urgentes que desafiam a educação da juventude, como a violência nas escolas e a exclusão social.

O lançamento da Coleção Juventude, Educação e Sociedade tem o

objetivo de publicar as melhores dissertações e teses defendidas no âmbito do programa, como ainda publicar e disseminar os conhecimentos resultantes do processo de dinamização da cooperação internacional e nacional da Universidade Católica de Brasília, nas linhas de pesquisa do programa, que são a Política, Gestão e Economia da Educação, Educação, Juventude e Sociedade e Currículo, Ensino e Aprendizagem.

Nessas linhas de investigação situam-se alguns dos principais problemas e desafios da educação nacional. Temos a convicção de que a produção e disseminação de conhecimentos nos campos referidos poderão converter-se em contribuição relevante, tanto para as políticas de educação conduzidas pela União, Estados e Municípios, quanto pelas escolas e seus professores que hoje empreendem reconhecido esforço para dotar a educação brasileira dos padrões de qualidades necessários ao desenvolvimento do país.

Conselho Editorial

PREFÁCIO

Marlova Jovchelovitch Noleto*

Mais de sessenta anos depois da fundação das Nações Unidas e da UNESCO, o mundo ainda se encontra em posição de transformar a cultura predominante de violência em Cultura de Paz. Hoje, o desafio consiste em encontrar os meios de mudar definitivamente atitudes, valores e comportamentos, a fim de promover a paz e a justiça social, a segurança e a solução não violenta de conflitos. E é para isso que a UNESCO vem empreendendo esforços desde a sua criação.

Mesmo atuando em uma variedade distinta de campos, a missão exclusiva da UNESCO é a construção da paz: “O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e a liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”.

Para atingir tal objetivo, a UNESCO trabalha cooperando com os governos em seus três níveis, com o poder Legislativo e a sociedade civil, construindo uma rede de parcerias, mobilizando a sociedade, aumentando a conscientização e educando para a Cultura de Paz. Exemplo disso é a extensa rede de cátedras em diversas universidades brasileiras. Entre elas, destaca-se a Cátedra Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, que desenvolveu a presente publicação que ora temos a alegria de prefaciar.

Tratar dos espaços da educação no campo das violências significa um dos maiores desafios aos direitos humanos.

* Coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil

A Cultura de Paz se insere em um marco de respeito aos direitos humanos e constitui terreno fértil para que se possam assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social. Essa evolução exige a participação de cada um de nós para que seja possível dar aos jovens e às gerações futuras valores que os ajudem a forjar um mundo mais digno e harmonioso, um mundo de igualdade, solidariedade, liberdade e prosperidade.

A UNESCO no Brasil tem trabalhado vários programas ancorados na construção de uma Cultura de Paz, cujo foco principal é a educação, fornecendo elementos para subsidiar a formulação de políticas públicas. Além das tecnologias sociais que produz, a Organização também tem realizado importantes pesquisas na linha de juventude, violência e cidadania – abordando temas como drogas nas escolas, violências nas escolas, juventudes e sexualidades e a publicação dos Mapas da Violência – que também compõem o conjunto de insumos produzidos para auxiliar governos, e a própria sociedade, na reflexão sobre a realidade em que vivemos, e na busca por caminhos que tenham a educação e a paz como focos principais.

A publicação que chega a suas mãos caminha nesta mesma direção: contribuir para espalhar as sementes da paz e a possibilidade de trabalharmos a construção da cultura de paz ancorada na educação, repensando as formas pelas quais possamos diminuir a violência no ambiente escolar e ressignificar o papel da escola.

Com esta iniciativa, reiteramos nossa convicção de que a construção de uma sociedade menos violenta, mais igual e justa só será possível se for assumida como tarefa de todos, sem nunca perder de vista o respeito aos direitos humanos e à diversidade, concretamente traduzidos na vida de cada cidadão. Portanto, mãos a obra!

VIOLÊNCIAS E DIREITOS HUMANOS: ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO

Geraldo Caliman*

O desafio desta temática tem seu foco em uma visão teórica interdisciplinar que transcende o momento atual, buscando no passado e no presente possibilidades de apontar perspectivas para o futuro de forma pragmática e eficiente. Uma visão histórica em cuja análise emerge uma escola elitista e violenta que proporcional e geometricamente se coloca em uma perspectiva educadora e sem violências, onde os direitos humanos passam a ser ao longo dos séculos – e sobretudo no último- respeitados e cultivados tendo em vista o bem-estar dos jovens e ao cultivo de culturas de paz. Os autores enfrentam os temas ligados aos desafios das violências para a educação e as experiências de inclusão social através da Educação que em sua dimensão social se aplica às situações de emergência e de invisibilidade, lá onde se manifestam sintomas da pobreza, drogadição, exclusão, culturas de violência.

De modo particular duas áreas conceituais estão sob análise: a questão do mal-estar social dos jovens que se manifesta em expressões de **violência**; e o lugar da **educação** entendido aqui como espaços de prevenção seja em ambientes escolares que em não escolares. No centro do objeto de pesquisa não se situa tanto o “problema” da violência. Entendemos as manifestações de violência como sintomas de um mal-estar que subsiste na sociedade. Sociedades violentas colhem os frutos de uma cultura de violência subjacente às relações sociais que nela intercorrem. Se existem problemas, estes seriam encontrados nas estruturas e nas culturas violentas que se reproduzem dentro das relações que se têm desenvolvido na sociedade. Neste sentido as

* Professor da Universidade Católica de Brasília (Mestrado e Doutorado). Coordenador da Cátedra UNESCO - UCB de Juventude, Educação e Sociedade.

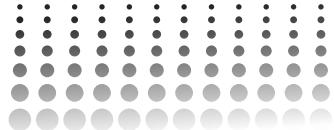
drogas e as violências são consideradas aqui expressões de um mal-estar, uma maneira de exprimir, de dizer que direitos fundamentais estão sendo negados no itinerário de quem deles precisa para responder aos desafios que a sociedade mesma impõe à infância e à juventude.

Por um lado, existem problemas em nossa sociedade capazes de provocar expressões de mal-estar: condicionantes culturais e estruturais como a desigualdade social, a negação de direitos fundamentais, a exclusão social. A pobreza não parece ser por si só matriz condicionante de comportamentos agressivos e violentos. A associação de vários fatores, tais como sentimentos de insatisfação diante da desigualdade social, a frustração de direitos fundamentais, condições de exclusão social podem agravar essas condições e facilitar o consenso em torno de culturas de violência capazes de reforçar os comportamentos antissociais (CALIMAN, 1998; 2008).

Neste sentido vemos as ciências sociais como um recurso científico privilegiado de análise da realidade social na qual vivem os jovens. Por um lado se estuda o contexto e as condições de interação dos sujeitos, se faz a análise da realidade e dos consensos em torno de atitudes, valores, culturas. Por outro, através do poder interativo da Teoria Geral da Educação Social, a Pedagogia Social, encontramos condições para a construção de práticas e metodologias capazes de provocar mudanças dentro da realidade estudada.

As Ciências Sociais e a Pedagogia Social (e seu braço aplicativo a Educação Social) têm em comum um sobrenome “Social”. E também possuem os termos Educação e Pedagogia. Objetivo primeiro é o de construir, utilizando-nos de uma metáfora da ponte, uma ligação entre duas margens: a margem que representa as relações sociais, estudada pela sociologia e a outra margem, representada pela educação, estudada pelas ciências da educação e pela pedagogia.

A primeira margem trabalha com a sociabilidade, ou a capacidade que o homem tem para desenvolver as próprias habilidades sociais, a dimensão social da personalidade, a capacidade de conviver e de relacionar-se com os outros. De adaptar-se e construir relações entre os seus pares. A segunda margem trabalha com a educabilidade, ou capacidade do ser humano de ser educado. A educação é uma ação intencionalmente orientada para ajudar os indivíduos a adquirirem atitudes, conhecimentos e valores que os prepare para a vida.



Portanto, a compreensão da realidade social que nos é oferecida pelas Ciências Sociais nos dá, através do método sociológico e de suas pesquisas, uma base que nos permite construir práticas e metodologias apropriadas para cada situação: para crianças e adolescentes em situação de abandono, para jovens envolvidos com a dependência de drogas, para grupos em situação de risco de envolvimento em culturas de gangues e de violência etc. A dimensão prática da Pedagogia Social, na forma da Educação Social pertence à área dos novos “espaços da educação”, necessários e, diria, até imprescindíveis para planejar metodologias específicas de educação. Essas metodologias que crescem nos “novos espaços da educação” são um recurso capaz de produzir espaços criativos e geradores de bem-estar. E a cultura enquanto expressão da subjetividade e da interatividade humana manifesta-se um recurso indispensável na educação, de modo particular na Educação Social.

Quais espaços da educação

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 de situações de risco. Para a subjetividade dos atores sociais ela ocupa um lugar privilegiado na construção do sentido da vida e de projetos de vida.

Ora, num rápido relance podemos lembrar que a Educação, e de modo particular com o sobrenome Social (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003), pode construir e validar cientificamente técnicas e dinâmicas de relações humanas que favoreçam a prevenção de culturas de violência e a recuperação da saúde de jovens com problemas de dependência. Entendemos que na base de comportamentos antissociais e violentos estariam condições culturais que os sustentam e alimentam. Sabemos, por exemplo, que a simples desintoxicação química de drogas não iria resolver o problema da dependência em sua raiz (CALIMAN; PIERONI, 2001). Visto de um ponto de vista mais humanístico que técnico o uso de drogas pode ser a reação a um mal-estar vivido pelas pessoas, uma incapacidade de conviver com os problemas e com as pessoas na vida quotidiana; pode ser um mecanismo de fuga da realidade, que leva à “compra” e ao consumo visando a aquisição de estados de ânimo compensatórios da mesma maneira que se aprende a comprar uma pílula para a dor de cabeça, ou a nos satisfazermos com as promessas de prazer do consumo. Os novos espaços da Educação, como a Pedagogia Social, vão sugerir que, para

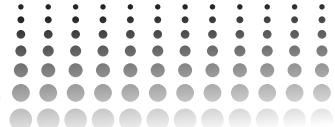
uma recuperação verdadeira, além da desintoxicação da substância química é necessário um período de reconstituição da própria identidade, da autoestima, do estilo das relações sociais, mesmo dentro de condições culturais adversas. Entendemos que as práticas destes novos espaços de educação são teoricamente e metodologicamente fundamentados na Educação e de modo especial no seu braço social, a Pedagogia Social.

Tais soluções se desenvolvem em forma de técnicas, dinâmicas, planejamentos, projetos educativos são modos de responder, à luz da ciência, aos problemas vividos no quotidiano educativo.

Podemos nos inspirar em Paulo Freire (1992), para quem o processo de mudança emerge de uma tomada de consciência do objeto da aprendizagem. Para o educador brasileiro a realidade deve ser mediatizada pelo sujeito, do contrário toda palavra que se exprime acaba sendo uma palavra abstrata e vazia, um mito distante, uma ausência de sentido. O educador procura ser um mediador do sentido da realidade vivida enquanto em sintonia com o educando consegue falar a mesma língua dele: a sua palavra adquire um sentido e eficácia porque ele mesmo, enquanto educador, faz sentido para o educando. A busca de sentido atiça a vontade de mudança e de responsabilidade pessoal. O processo de responsabilização requer motivação para a mudança. O “outro”, quando significativo, enquanto educador, tem incidência sobre opiniões, atitudes, valores e comportamentos do sujeito educando. No fundo é preciso despertar e construir uma motivação de fundo que leve o sujeito a investir em uma causa e a ativar a mola da mudança.

Uma linha de pesquisa

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília e aprovada pela UNESCO em 2008, foi inaugurada em 14 de Agosto de 2008, sob a coordenação do Prof. Cândido Alberto Gomes, e constitui o nó central da rede de Observatórios de Violências nas Escolas, uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão concentrada em um tema chave das sociedades no mundo: a juventude (ou juventudes, variando conforme sua classe e circunstâncias sociais). Espera-se grande repercussão social do trabalho de investigação, catalisando as possibilidades acadêmicas dos pesquisadores envolvidos, na relação com a força propositora da UNESCO quanto às políticas públicas e ao debate na



sociedade. Os estudos, as políticas públicas e a bibliografia na área são ainda incipientes. Trata-se, a juventude, de um grupo vulnerável, em tempo de espera, caracterizado em especial no Brasil pelo alto desemprego e pela autoria e vitimização da/pela violência. Sua importância estratégica se expressa no protagonismo que a levará a assumir a escrita da História das suas sociedades.

O grupo de pesquisadores associados à Catedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade assume a questão da violência e dos direitos humanos entre os seus temas favoritos como veremos a seguir. A linha de pesquisa que inspira as atividades acadêmicas da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade se integra e está em sintonia com uma linha de pesquisa do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, intitulada “Educação, Juventude e Sociedade”. Nesta linha são focalizados em três âmbitos teóricos distintos, inter-relacionados e complementares:

a. A **sociedade** é o conceito que indica o cenário onde se encontra o campo de pesquisa, onde intercorrem e se manifestam as relações sociais. Encontramos dentro da sociedade uma racionalidade interna capaz de gerar e inspirar normas e tendências pertinentes a estratos, grupos e atores que a compõem, inclusive dos membros que formam a juventude;

b. A **juventude**, então, passa a ser o fenômeno a ser observado de modo particular dentro da sociedade à qual os jovens pertencem e interagem. É a dimensão da realidade a ser estudada, com todos os seus problemas, desafios e recursos. Considerando aqui o conceito amplo de “juventude”, que superando a clássica coorte (15-24 anos)¹ abrange também os grupos etários que se encontram no itinerário formativo adolescente, espaço privilegiado para a socialização e a integração à sociedade;

c. **Educação** é o terceiro conceito integrado à linha de pesquisa. Parece ser esse o eixo central para o qual convergem âmbitos anteriores, no momento em que é a ação educativa e formativa que inspiram os objetivos centrais das pesquisas da Cátedra: a investigação da condição juvenil dentro da sociedade com o objetivo de auxiliar, clarear, orientar, e sugerir práticas e metodologias educativas e socioeducativas capazes de preparar os jovens para uma convivência social de qualidade.

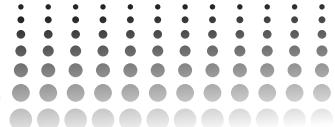
A trilogia de conceitos acima descrita sugere determinadas opções de

¹ Segundo a Assembléia Geral da ONU quando em 1985 promulgou o Ano Internacional da Juventude.

investigação da realidade juvenil, uma vez que esta se manifesta complexa e ampla demais para ser colhida em seu todo. A Cátedra UNESCO nasceu a partir da criação, em 2002, na Universidade Católica de Brasília, do “Observatório de Violências nas Escolas - Brasil”. Neste sentido ela já traz nas suas origens a indicação de sua competência, ou seja, investigar os fenômenos juvenis relacionados às violências que ocorrem em ambientes de educação e formação, particularmente as violências da/na/contra a Escola e as Instituições socioeducativas. São os locais onde interagem os sujeitos da educação com seus recursos mas também com os desafios aos quais eles estão sujeitos.

Os temas abaixo constituem objetos privilegiados de investigação da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Esses temas derivam dos âmbitos conceituais de pesquisa acima descritos, têm a educação como conceito transversal, são redefinidos periodicamente segundo as necessidades emergentes ditadas pelos desafios constantemente colocados diante dos pesquisadores que compõem a rede:

1. A violência escolar, que se manifesta entre os vários sujeitos, sociais e institucionais: nas relações quotidianas dentro da escola; no entorno escolar; violências na/da/contra a escola. Também em suas versões mais recentes como a violência manifesta em ambientes virtuais e comunidades virtuais ou viabilizada através de meios eletrônicos (cyberbullying, violências simbólicas e institucionais).
2. Os Direitos Humanos: conscientes da fragilidade de grupos sociais tais como de alguns segmentos da infância e juventude (pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade social, imigrantes, minorias) particularmente advindas de condições de pobreza e exclusão, a Cátedra tem concentrado esforços nas pesquisas que focalizam a educação aos direitos humanos e a garantia de tais direitos entre esses grupos socialmente fragilizados.
3. As experiências de sucesso no enfrentamento de situações de exclusão, de risco social e de violência. Este parece ser o espaço privilegiado da educação. Concentra-se na investigação de experiências que inspiram as boas práticas educativas e, em certos casos, as metodologias socioeducativas que emergem dos mais variados projetos e programas socioeducativos desenvolvidos para responder aos desafios da exclusão social, marginalização e de risco em suas várias manifestações, inclusive aquelas geradoras



de violência. A educação aqui se exprime através de sua capacidade de permear metodologias não tão afins às preocupações com a sala de aula, ao processo de ensino-aprendizagem mas indispensáveis para a potencialização de relações sociais e da sociabilidade humana, matéria prima da educação social.

Educação, desafios, inclusão

As contribuições foram concebidas em três partes, focalizadas, em um primeiro momento em uma breve mas abrangente visão da evolução da educação nas escolas, com especial atenção para uma mudança de postura da escola em relação a práticas históricas reveladoras de violência, em direção aos nossos dias onde se almeja a superação de tais atitudes e práticas (Célio da Cunha). À tendência à punitividade sugere-se a recuperação das relações sociais geradoras de culturas de paz (Fichtner). E o potencial da expressividade nas manifestações culturais em prevenir comportamentos de violência (Benites). Num segundo momento focalizamos os desafios representados por ambientes e culturas geradores de violência, seja no espaço geográfico do Distrito Federal e entorno (Bijos), seja no espaço da coorte juvenil e seus desafios para sua inclusão no mundo do trabalho, na cidadania e na p/maternidade (Acioli, Vasconcelos, Gomes); e a invisibilidade desses jovens que sugere a ativação de uma sociologia das ausências e das emergências (Prieto Quezada). Em um terceiro momento apresentamos algumas pesquisas voltadas à construção de culturas de paz: o modo como os professores que atuam com a juventude no Distrito Federal observam a violência no cotidiano escolar no que diz respeito ao racismo, discriminação e preconceito raciais (Lima, Sousa); a inclusão de jovens com deficiência na educação profissional (Manica, Caliman); e, por último, sobre o movimento juvenil contextualizado no período das últimas eleições políticas no México (Carrillo Navarro).

a. Educação em Direitos Humanos na Superação das Violências

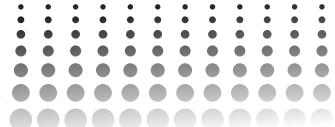
Célio da **Cunha** busca na história a ideia para uma escola sem violências. O percurso histórico perpassa pelas manifestações de violências escolares ao longo da história da educação: da antiguidade aos tempos modernos e contemporâneos; A luta dos pensadores da educação no processo de construção de cenários educativos de cidadania e respeito pelos valores humanos; O papel da UNESCO e da Declaração Universal dos Direitos Humanos para o

advento de uma escola plena de direitos humanos; A ideia de uma escola sem violências no contexto da globalização e da crise do capitalismo; O sentido da educação no presente Milênio; A escola que respeita e valoriza a diversidade.

A realidade de nossa sociedade moderna com seus problemas de drogas e violência na vida de jovens é analisada por Bernd **Fichtner**. As tendências de enfrentamento têm se caracterizado, na Alemanha, segundo Fichtner, com forte acentuação da punitividade, da desintegração e da falta de reconhecimento. O autor questiona e sugere o potencial dos Direitos Humanos para uma reconquista e desenvolvimento do que ele chama de “Categoria do Social” nas práticas culturais dos jovens. A violência e o uso de drogas pelos jovens da Alemanha estão sendo cada vez mais personalizados, patologizados e biologizados. Estes problemas estão sendo tratados como formas de comportamento desviante, como uma manifestação de determinados grupos marginalizados, à custa de jovens que vivem em uma sociedade que, autodeclarando-se “saudável” tende a lavar as mãos, a isentar-se de sua responsabilidade. Estratégia cômoda para colocar a culpa sobre os indivíduos e isentar a “sociedade” de sua capacidade destrutiva dos elos de interação entre os indivíduos. Esta perspectiva impede a percepção de que não somente os jovens praticam a violência, mas que eles também são submetidos a diversas formas de violência social, institucional e pessoal.

Maria **Benites** parte de uma pesquisa entre jovens de 13 a 19 anos para indagar sobre a capacidade preventiva dos territórios de cultura e participação na educação. Estuda-se as perspectivas e potencialidades das atividades culturais em ativar práticas e atitudes inspiradas na ‘*não violência*’. Na voz desses jovens a autora procura conhecer: a) Quais são as tendências culturais válidas para eles e o significado que eles dão ao seu cotidiano e à construção de valores. b) Como se dão as relações de poder entre grupos que praticam algum tipo de projeto cultural fora da escola. c) Como se dão essas relações dentro da escola. Qual o papel do adulto para mediar a aprendizagem, os valores e a solução de conflitos. d) Quais são as escalas hierárquicas e as relações de poder que o jovem vê como negativas e quais as que ele considera positivas. e) Se os valores e a carga cultural do jovem nas suas relações com a sociedade são produtos de escolhas e reflexões ou simplesmente da aceitação ou negação dos valores e da carga cultural que a sociedade impõe.

b. A Educação diante dos Desafios da Violência



Leila Bijos analisa a violência no Distrito Federal e entorno, na tentativa de identificar os desafios que ela impõe aos educadores. Aponta como a realidade da cultura de violência desafia e provoca a imaginação do educador. Ressalta o poder dos meios de comunicação de massa que tendem a amplificar os fatos, a invadir os sentidos com espetáculos de horror; como tais manifestações ora sinalizam a barbárie, ora envolvem os cidadãos em inseguranças que superam os limites da guerra civil. São espaços que, produzindo um deslocamento nos conteúdos do imaginário social, fazem com que o mito do “homem cordial” ceda gradualmente o espaço à cultura e à “lei do mais forte”. Segundo a autora a modernidade causa desamparo, mal-estar e incertezas, onde são precários os limites e fronteiras entre o conhecido e o desconhecido, entre a ordem e a desordem, entre o racional e o irracional. Percebe-se uma desarmonia na estrutura da sociedade, traduzida pela negação de direitos básicos dos cidadãos, ausência explícita de políticas públicas e sociais. O estilo trágico do mundo contemporâneo é marcado pela insegurança, a desconfiança e o medo, sentimentos provocados pelos mais diversos tipos de violência, que culminam com a desarmonia nos laços sociais. Bijos analisa como a configuração atual da criminalidade denuncia a fraqueza da existência humana, frente a regiões como o Entorno do Distrito Federal, representado por um conjunto de cidades que nasceram ao redor de Brasília, dependem da economia e dos serviços oferecidos pelo DF, como o acesso à saúde, ao trabalho e à educação. Estas localidades estão entre as mais pobres e violentas do Brasil, demarcadas por grupos vulneráveis à violência, sejam como agressores, ou como vítimas. Este é um universo de jovens, sem esperança de uma educação aprimorada que os conduza à inserção profissional, e a uma vida digna como cidadãos. Estabelece-se a revolta, a “cultura do medo”, uma combinação explosiva de estereótipos, violência simbólica, violência física, e racismo, que testemunha o abismo entre polícia e juventude.

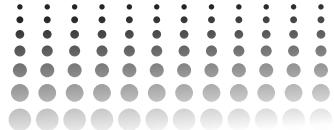
Em *“Direitos da juventude: promessas e desilusões da educação”*, Diogo Acioli, Ivar de Vasconcelos e Cândido Gomes se concentram sobre a análise das perspectivas que a nossa geração lega à juventude. Segundo os autores, no quadro de envelhecimento mundial da população, a juventude paradoxalmente é obrigada a um tempo de espera mais prolongado para exercer o seu protagonismo no trabalho, na cidadania e na p/maternidade. Trata-se da geração mais escolarizada e preparada na história da humanidade, entretanto, a escola, traindo as promessas, parece capaz apenas de frear a mobilidade social descen-

dente, num mundo em que a inflação educacional em parte cresce com a falta de trabalho. Chamada a sustentar as gerações anteriores na sua velhice e assegurar o seu lugar ao sol, a juventude tem perspectivas de exercer o seu direito humano à vida? Num contexto de poucas perspectivas de integração através do mercado de trabalho, quais as chances de garantia dos direitos e de prevenção da violência num período da vida em que os jovens estão estacionados, sem perspectivas de renda e de formação de uma nova família?

Sob uma perspectiva juvenil na realidade mexicana, Maria Teresa **Prieto Quezada** faz uma análise sobre os jovens mexicanos como categoria esquecida. E começa a reconhecer que esse esquecimento se inicia com a própria ciência, a partir do momento em que o mundo ocidental declara como único saber rigoroso o saber científico de modo que outros conhecimentos perdem a validade e o rigor do conhecimento científico. Esta visão, que Boaventura chama de monoculturalista do saber, elimina do campo de pesquisa muitas realidades que acabam ficando fora das concepções etnocentristas do conhecimento da sociedade na medida em que se baseiam em conhecimentos populares, indígenas, campesinos, urbanos e juvenis. No caso dos jovens, esta sociologia das ausências e das emergências (sugerida por BOAVENTURA, 2005), diz o autor, requer projetos sociais, econômicos e políticos que deem visibilidade ao que não aparece, transformar os objetos ausentes em objetos presentes, os esquecidos em presentes. Quezada lembra como dos cerca de 20 milhões de jovens mexicanos, quase a metade enfrenta obstáculos para estudar e trabalhar, de modo a engrossar as fileiras dos assim chamados geração dos “ni-ni” (“ni estudian, ni trabajan”). De não menor importância mas já no campo das subjetividades e das significações a autora relata como os jovens estariam mais sozinhos do que nunca na produção de sentido para suas vidas: o que está “pegando” é muito mais o desajuste existencial, a crise de sentido do que os desajustes estruturais e sistêmicos.

c. Inclusão pela Educação: Pesquisas e Experiências

Em “*Educação em Direitos Humanos: olhares sobre a efetividade da Lei 10.639/2003*” Denise **Lima** e Carlos Angelo **Sousa** apresentam dados de pesquisa sobre como os professores que atuam com a juventude no Distrito Federal observam a violência no cotidiano escolar no que diz respeito ao racismo, discriminação e preconceito raciais. Baseando-se em dados de pesquisa recente, articula a relevância da aplicação da Lei 10.639, publicada em



9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as relações étnico-raciais para os jovens, apontando a necessidade de uma educação em direitos humanos capaz de garantir um aprendizado exitoso, particularmente para a população negra.

Jose Claudio **Carrillo Navarro** contempla os movimentos emergentes no México. Focaliza o que chama o caso do 'yo soy 132', movimento juvenil contextualizado no período das últimas eleições políticas e presidenciais mexicanas de 2012. Segundo o autor, o movimento juvenil teve sua origem aos 11 de maio de 2012 na Universidade Iberoamericana, na Cidade do México, quando o candidato presidencial do Partido Revolucionario Institucional (PRI), Enrique Peña Nieto foi abordado por numerosos estudantes. Esse movimento busca como uma de suas tarefas mais importantes democratizar os meios de comunicação para que deixem de ser marionetes e instrumentos de alienação, manipulação e dominação da população e sirvam como espaços de desenvolvimento social, fomentem a educação assim como uma cultura de alta qualidade. Carrillo Navarro recorda que um dos aspectos mais singulares deste movimento é que ele está conformado por uma pluralidade de visões ideológicas, não existindo uma concepção política unidirecional que lhes dê sentido único. É um movimento composto por uma diversidade de posições de jovens universitários e não universitários que se identificam por seu antiautoritarismo diante do poder e pela resistência ao controle exercido pelos meios massivos de comunicação.

Num campo de grande relevância na garantia de direitos **Manica, Dassoler e Caliman** focalizam a inclusão de jovens com deficiência na educação profissional. O artigo registra os resultados de uma pesquisa realizada com gestores nacionais, um representante de cada estado, que coordena ações relacionadas à educação profissional de jovens/adultos com deficiência. A pesquisa visa buscar contribuições de três segmentos: Docentes, Discentes e Gestores quanto ao perfil (características/habilidades/competências) docente de quem atua na educação profissional (EP) com alunos com deficiência em cursos de aprendizagem industrial, bem como sobre dificuldades/possibilidades da inclusão na escola profissional e no mundo do trabalho. Isso tudo, com vista a auxiliar a sociedade na formação profissional docente e sugerir avanços educacionais e legais na área da formação de formadores para a *educação profissional social*. No texto, se oportunizam ao leitor, resultados parciais da pesquisa quanto ao segmento dos gesto-

res. Os pesquisadores se concentram sobre o que os gestores consideram como primordial em relação aos valores a serem transmitidos pelo docente, ao aluno jovem/adulto com deficiência; quais as possibilidades de incluir esse jovem/adulto com deficiência em turmas regulares de alunos sem deficiência. E, finalmente, pergunta-se sobre o papel das Organizações não Governamentais que atuam com esses jovens e adultos com deficiência. Os autores ressaltam as questões relacionadas à Cidadania e aos Direitos Humanos, utilizando como meio a educação profissional para pessoas com deficiência.

Auguramos que a imbricação entre ideias inspiradoras da superação da violência e de construção de culturas de paz, confrontadas com os desafios que sua implantação representa na realidade juvenil, possa, por vias de pesquisas constantes e aprofundadas, abrir caminhos para soluções efetivas voltadas à construção do bem-estar da juventude nos tempos atuais.

Referências

- BOAVENTURA, S. *El milenio huérfano*. Trotta: Madrid, 2005.
- CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/UNESCO, 2008, p. 350.
- CALIMAN, G.; PIERONI, V. *Lavoro non solo. Lavoratori tossicodipendenti: modelli sperimentali d'intervento*. Milano: Franco Angeli/Ministero del Lavoro, 2001. p. 243.
- CALIMAN, G. *Desafios riscos desvios*. 1. ed. Brasília: Universa, 1998. v. 1. p. 300.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio: Paz e Terra, 1992.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A IDEIA DE UMA ESCOLA EDUCADORA E SEM VIOLENCIAS

Célio da Cunha*

O objetivo do presente artigo é o de mostrar, ao longo da história do pensamento pedagógico, desde os primórdios da Antiguidade Clássica até os dias atuais, o esforço de pensadores e educadores em fazer da educação um espaço de realização humana e de pleno desenvolvimento das potencialidades de crianças e adolescentes. É certo que, para chegarmos ao estágio contemporâneo de evidências científicas sobre a importância de uma boa escola sem os efeitos deletérios das violências físicas e simbólicas, foram necessárias lutas contínuas e incessantes contra o “sadismo pedagógico” que, em graus e lugares diferentes, sempre esteve presente na evolução do processo educativo, variando de acordo com as especificidades e circunstâncias de cada época da história. Ao final, serão apresentadas algumas ideias atuais em direção à necessidade do presente milênio de oferecer alternativas para a concepção e concretização de instituições escolares que possam dar conta dos diferentes desafios e tensões existentes, sobretudo em direção à construção de ambientes de aprendizagens que possibilitem ampliar os horizontes da educação integral de crianças e adolescentes no contexto de sociedades globalizadas, crescentemente interculturais e interdependentes e crescentemente competitivas, devido aos modelos de desenvolvimento em curso, portadores que são de elevado déficit de ética e responsabilidade humana.

Uma rápida viagem pela história da educação mostra que o rigor da disciplina e a prática da violência existem desde os primórdios da escola, há

* Professor da Universidade Católica de Brasília (Programa de Mestrado e Doutorado).

mais de 2.500 anos A.C. Um componente fortemente autoritário presidia a tradicional transmissão de conhecimentos. A obediência e o conformismo eram impostos, por vezes, como um verdadeiro “sadismo pedagógico”. Conforme relata Manacorda, chicotes e varas eram o meio comum da instrução entre os egípcios, hebreus e gregos. Também existem testemunhos de mestres surrados pelos discípulos, apesar das leis de Sólon que proibia ao escravo bater na criança livre (MANACORDA, 1989). A comédia Báquides de Menandro (343-291, A.C.) contém dois aspectos da violência educativa. A do mestre ou pedagogo contra o discípulo e a do discípulo contra o pedagogo-mestre (MANACORDA, 1989, p. 60). O pedagogo na antiguidade grega era um escravo. Nessa humilde condição, submetia-se “a todas as humilhações e vexames por parte do patrão” (MANACORDA, 1989). É certo que por muitas vezes ele também reagia por meio de ações violentas.

Em tempos de guerra, as violências se exacerbavam. Relata Tucídides que os tracianos, no saque a Micalesso, foram até a escola mais frequentada da redondeza e esquartejaram todas as crianças (MANACORDA, 1989, p. 65).

Na medida em que a importância da educação começa a ser percebida na Antiguidade Clássica, que coincide, também, com o advento da democracia na Grécia, inicia-se uma longa caminhada, secular e milenar, em direção a cenários mais humanizantes. Nesse sentido, Sócrates desempenhou um grande papel para dar à pedagogia um lugar de destaque. Mas coube a Platão preconizar o justo meio termo entre a brandura e a opressão (JAEGER, 1979, p. 1272). Platão concebe a cultura do homem como a formação da alma. Segundo Jaeger, indiscutivelmente um dos principais estudiosos da Paidea grega, o educador deveria evitar com o maior cuidado criar na criança o que hoje denominaríamos um complexo de inferioridade, resultado a que facilmente conduz a uma educação opressiva. O objetivo da educação para Platão deve ser o de educar a criança na alegria, pois é logo desde muito cedo que as bases da harmonia e do pleno equilíbrio do caráter se formam. Consegue-se o justo meio termo com a preocupação de não oferecer à criança só prazer, assim como de não afastar dela o prazer (JAEGER, 1979, p. 1272). Os castigos não devem suscitar a cólera da criança, nem deixar impunes os seus excessos (JAEGER, 1979, p. 1273). Por isso, Platão é considerado o fundador da pedagogia da primeira infância (JAEGER, 1979, p. 1272).

Indiscutivelmente, a pedagogia pensada por Platão, que incluía, tam-



bém, a educação do povo e a criação de um importante cargo em matéria de educação: o de Ministro da Instrução, posto que ele considerava o mais importante de todos os cargos supremos do Estado (JAEGER, 1979, p. 1281), representava um enorme avanço em sua época. Todavia, não encontrou governantes para colocar suas ideias em prática. A utopia de Platão certamente conflitaria com o contexto cultural da época.

Com o declínio da civilização grega e ascensão do Império Romano, muitas mudanças haveriam de ocorrer. O Império Romano já não terá o brilhantismo do Século de Péricles. Porém, desempenhará um grande papel na continuidade do ideal grego de educação. Como pondera Manacorda, a

[...] vitória da escola do tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do Império Romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável da história. (MANACORDA, 1989, p. 83).

Sem dúvida, o Império Romano foi fundamental para a continuidade do ideal grego de educação. Em Roma, vamos assistir ao avanço da ideia de escola pública e a evolução do status de professor que passou da condição de escravo pedagogo para mestre liberto graças ao reconhecimento do Imperador César de conceder cidadania aos que ensinavam as artes liberais. Provavelmente, diz Manacorda, a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre da própria família ao escravo mestre das crianças de várias famílias e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola (p. 78). Releve-se que as medidas tomadas por César ou por Augusto em benefício dos professores referiam-se apenas aos estrangeiros; mas, atestam o esforço que Roma envidou para atrair a si os mestres gregos (MARROU, 1966, p. 461), o que contribuiu para valorizar o professor e, por conseguinte, a escola.

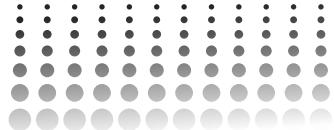
Em que pesem esses avanços, as violências educativas e a passividade dos métodos pedagógicos continuariam. O medo das varas e dos chicotes não será diferente. Como afirma Marrou,

os métodos da pedagogia romana são tão gregos quanto seus programas; métodos passivos: a memória e a imitação são as mais estimadas qualidades entre as crianças. Recorrem à emulação cujos benefícios compensam, aos olhos de Quintiliano, o perigo moral da educação coletiva, porém mais ainda à coerção, às reprimendas, aos castigos. (MARROU, 1966, p. 420).

E continua Marrou, a palmatória (férula) é apenas a arma normal em que o mestre apoia sua autoridade; nos casos graves, ele recorre a um suplício mais refinado, implicando toda uma encenação na qual o culpado, isto é o aluno, é erguido e fustigado nos ombros de um colega requisitado para auxiliar essa forma de castigo, donde a expressão de origem grega - pela mão do mestre (p. 421).

Marrou afirma ainda que desde o século I de nossa era, os teóricos da educação passaram a ter alguma dúvida sobre a legitimidade e a eficácia desses métodos violentos. Começaram a acreditar mais na emulação, nas recompensas e na motivação para os estudos. Nesse sentido, pode-se falar, em termos de ideias pedagógicas, de alguma evolução dos métodos disciplinares vigentes durante o Império Romano visando ao abrandamento e à humanização da disciplina e das violências educativas, enriquecendo, portanto, o sentido formador e humano da pedagogia. Esses avanços não se efetivaram sem as reações de conservadores e moralistas reacionários (MARROU, 1966, p. 422). Reações, registra-se, que se observa ainda nos dias atuais. Ainda hoje chega a 20% o número de países que aboliram legalmente o uso de castigos físicos.

Com a invasão dos bárbaros, o declínio de Roma e o advento do Cristianismo, os valores da civilização helenística também entram em estado crítico. Da Paideia grega, tão brilhantemente estudada por Werner Jaeger, evolui-se para a Paideia de Cristo. Apesar de o cristianismo ter aceito a mediação da cultura grega, mesmo com as críticas da Igreja à dimensão profana dessa cultura, a era cristã operou, segundo Cambi, uma profunda revolução cultural no mundo antigo e na Idade Média, talvez a mais profunda que o Ocidente tenha conhecido em sua história. Uma revolução que valorizava o sentido igualitário e solidário da existência, da família, do mundo do trabalho e a colaboração recíproca entre patrões, escravos e serviçais (CONTI, 1999, p. 121). Contudo, ressalta Manacorda, o tradicional sadismo pedagógico parece não ter sido suficientemente corrigido. Este sadismo se manifestava até em erros cometidos nos cantos das orações ou por intermédio do chicote do pedagogo, caso o aluno tivesse errado uma única sílaba (MANACORDA, 1989, p. 119). Registrava-se, dessa forma, uma profunda contradição entre os princípios declarados e a continuidade, na prática, do sadismo (MANACORDA, 1989, p. 123).



Nem mesmo o renascimento carolíngio, no final do século VIII, época em que grandes educadores da Idade Média, como Alcuino e Pedro de Pisa, ajudaram Carlos Magno a promover avanços importantes no pensamento pedagógico com a Escola do Palácio, tampouco a fundação das primeiras universidades no século XII, conseguiram atenuar as violências nas práticas educativas. Um velho código do ano 1275, informa-nos Leif e Rustin, apresenta pormenores significativos dos costumes escolares dessa fase da Idade Média:

Se o aluno foi surrado com varas, ou com a mão, sem traços de sangue, não há falta. Se sangra apenas no nariz, também não cabem sanções. Mas, se foi batido noutrios lugares e sangra (exceto se foi com varas), deve haver sanção. Se o aluno foi ferido de morte, o mestre deve ser denunciado à justiça. (1968, p. 131).

Apesar de prosseguirem as relações de violências, nessa época (século XII), foram pensadas algumas utopias educacionais, como a de Ugo de São Vítor que imaginou uma escola onde crianças, adolescentes, jovens e anciãos pudessem, entre outras coisas, estudar e aprender a composição das palavras, fazer desenhos nos pergaminhos, debater questões graves, estudar a rotação do céu ou produzir melodias de sons diversos; como ainda a de Boncompagno que sonhou com

[...] um edifício escolar construído em lugar livre e de ar puro, longe do clamor da praça ou de rumores nocivos. As cadeiras dos alunos deveriam ser dispostas de modo a não impedir a visão do docente. Os alunos mais velhos e mais ilustres deveriam ser acomodados em lugares mais dignos e nenhum aluno deveria ocupar o lugar do outro. (MANACORDA, 1989, p. 158-159).

Uma forma de violência iniciada provavelmente após a criação das primeiras universidades medievais era o trote em calouros, através do qual os estudantes submetiam-se a vários tipos de agressões simbólicas e físicas. Em Bolonha, a mais antiga das universidades e onde decidiam os estudantes, as agressões em relação aos alunos oriundos de outros países chegavam ao ponto de extorquir seus bens e ameaçar a sua segurança. Sob o mais insignificante pretexto, os estudantes estrangeiros eram espoliados, presos, torturados e expulsos, sem que houvesse para quem apelar (ALMEIDA JÚNIOR, 1965, p. 43).

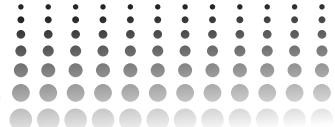
Aproximando-se o “outono da Idade Média”, surge a pedagogia humanística, com centralidade na Itália. Um de seus traços marcantes era a de uma visão mais humana do processo educativo. Defendia levar em conta a

natureza da criança, considerando sua tenra idade e educando-a de acordo com sua própria índole (MANACORDA, 1989, p. 179). Um dos expoentes dessa corrente pedagógica, Matteo Palmieri, de Florença (1406-1475), repelia as pancadas na escola, afirmando que elas não educam (CONTI, 1999, p. 231). A pedagogia humanística pautava-se por uma disciplina baseada no respeito pelos estudantes, que excluía as tradicionais punições corporais (MANACORDA, 1989, p. 80). Um texto de Maffeo Vegio sintetiza a orientação pedagógica dos humanistas:

Convém cuidar para que as crianças não venham exageradamente apavoradas com ameaças, nem venham castigadas com pancadas. Este, é um erro dos pais, que consideram as ameaças e as pancadas como uma grande ajuda para melhorar a educação dos filhos, quando, pelo contrário, com estas se incute neles tanto medo que não é possível eliminá-lo facilmente, nem quando eles tiverem se tornado adultos... Portanto, os pais sejam mais prudentes na correção dos filhos: aos servos, de fato, e não a homens livres, convém certas coisas. (VEGIO apud MANACORDA, 1989, p. 181).

Esse texto de Vegio revela, por um lado, grande lucidez com referência aos efeitos perversos das violências e, por outro, deixa evidente o lado aristocrático, conservador e excluente do humanismo desse tempo, pois as admitia para os servos. Um “ineliminável aristocratismo”, ponderou Manacorda (p.181) Porém, no plano das ideias pedagógicas, representou mais um passo adiante na medida em que apontou as implicações pedagógicas das punições que existiam a esse tempo no âmbito da família e da escola.

Com o declínio do modelo feudal e início da modernidade, época em que nasce o sistema capitalista e ocorre a consolidação da burguesia, o mundo vai passar por grandes transformações. O surgimento do sistema capitalista, independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, caracterizando-se pelo puro cálculo econômico e exploração dos recursos humanos e naturais (CONTI, 1999, p. 197), inaugura na história universal um novo paradigma, mais laico e racional e orientado pela acumulação de riquezas. Também no campo pedagógico as mudanças serão enormes. A pedagogia-educação se renova para dar respostas adequadas à passagem do mundo tradicional, feudal e escolástico para o mundo moderno. Opera-se uma verdadeira revolução, um grande salto em relação ao passado (CONTI, 1999, p. 199). Como acentuou Durkheim,



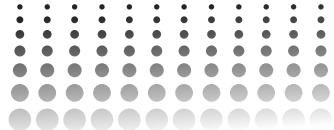
Dessa vez, a tradição escolar pára de desenvolver-se na mesma direção do que no passado; está em preparação uma revolução. Ao invés do movimento continuar seguindo, sossegada e silenciosamente, o caminho que trilhara por sete séculos, de repente desvia-se dele e procura outro inteiramente novo. (1995, p. 171).

Os novos caminhos a que se refere Durkheim começam a ser encontrados, principalmente, a partir da Renascença, “momento em que as sociedades europeias entraram em sua plena juventude” (DURKHEIM, 1995, p. 180). Foi o nascimento de um mundo que se separa do antigo, mutação decisiva de uma cultura em busca de valores e condutas novas para uma era nova. E será na fonte da Antiguidade greco-romana que os intelectuais do Renascimento irão se inspirar (SIMARD, 2010, p. 92). Seus pensadores e expoentes, entre eles, Rabelais, Erasmo, Vives, Montaigne e Comenius inauguraram uma etapa mais prospectiva das doutrinas pedagógicas. A Renascença apostou no futuro e na dimensão infinita do pensamento e da imaginação. Daí as grandes utopias dessa época, como a de Thomas Morus (1478-1535), a “Cidade do Sol” de Tommaso Campanella (1568-1639) e a “Abadia de Thélème”, de Rabelais. Rabelais, por exemplo, escreve Durkheim, tem horror por tudo quanto é regulamentação, disciplina, obstáculo levantado contra a livre expansão da atividade. Seu ideal é uma sociedade na qual a natureza, livre de qualquer obrigação, pode desenvolver-se em plena liberdade. Regulamentar a natureza é impor-lhe limites, e, por conseguinte, mutilá-la (1995, p. 173-174). Por outro lado, Comenius (1592-1670), em sua Didática Magna, com a crença na possibilidade de reformar as escolas e melhor formar a juventude, preconiza uma educação que “se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima docura e como que espontaneamente” (COMÉNIO, 1976, p. 164).

Entre as grandes correntes de renovação de ideias do Renascimento, três se destacam: a reforma religiosa, o movimento humanista e o pensamento científico e técnico. A primeira conduz à Reforma Protestante e à Contra-Reforma; a segunda representa o esforço de redescobrimento da Antiguidade; a terceira leva ao desenvolvimento de saberes técnicos e científicos (JOLIBERT apud SIMARD, p. 2010, p. 95). Todas essas correntes tiveram implicações profundas na educação e na organização das escolas e, certamente, no que diz respeito às violências educativas. De acordo com Manacorda, na luta por uma pedagogia serena e humana, talvez resida o espírito mais genuíno da reforma protestante (p. 201). Além disso, o protestan-

tismo foi um movimento determinante na criação de escolas e na escolarização das massas (GAUTHIER, 2010, p. 129). Face à rápida expansão das ideias de Lutero e de outros reformadores protestantes, a Igreja reage a partir do Concílio de Trento (1545) e funda a Companhia de Jesus que terá na educação estratégica centralidade. Os jesuítas por intermédio de rígida supervisão, controle e organização, procederam a uma grande revolução. Examinando a pedagogia dos jesuítas em relação à disciplina, observa Durkheim que, em relação à que fora praticada pela Idade Média, onde os mestres dirigiam-se a auditórios extensos e impessoais que facilitavam a indisciplina, os jesuítas ao contrário, adotaram a pedagogia do controle. Para formar o aluno e protegê-lo de possíveis desvios, era necessário submetê-lo a ações pedagógicas continuadas, sem eclipses e sem falhas. Daí a importância que assumiu a emulação. Eles foram os primeiros a organizá-la nos colégios. O trabalho escolar implicava uma espécie de perpétuo corpo a corpo. Os alunos viviam, uns em relação aos outros, em verdadeiro pé de guerra (DURKHEIM, 1995, p. 242-43-47). Os resultados alcançados foram enormes. Muitos dos grandes líderes saíram e continuam a sair de suas escolas.

Quanto às mudanças educacionais advindas em decorrência dos avanços científicos e técnicos dos tempos da Renascença, da Reforma e da Contra-Reforma, a escola foi se renovando, assumindo a feição de escola moderna, com maior participação do Estado, mais racionalizada com a organização de classes por idade, divisão em matérias de ensino e prática de exames. Nasce o sistema escolar moderno. A organização em classes por idade possibilitou preservar a criança e afastá-la da influência perversa de estudantes mais velhos, com diferentes problemas psicológicos e diferente maturidade física. Em suma, a escola se racionaliza e se laiciza e passa a ocupar lugar cada vez mais central na vida do Estado (CONTI, 1999, p. 307). Destaque especial deve ser dado a Comenius. Em seu livro máximo, citando o exemplo de dois alunos que foram expulsos da escola, sendo um estúpido e outro insolente, ele pergunta se a causa pelo desgosto nos estudos não estaria nos próprios professores (COMÉNIO, 1976, p. 172). Por isso, ele dizia que se os professores respeitassem os alunos, com gestos afetuosos, evitando atos de asperezas, incentivando-os com atitudes e palavras, se exaltassem os estudos empreendidos pelas crianças mostrando a sua importância, se os encarregassem de levar recados aos pais e se despertassem a alegria pelos estudos fazendo da escola um local agradável, facilmente os professores conseguiram que os



alunos sentissem até mais prazer em estar na escola do que em casa (p. 234). Comenius tinha aversão pelos castigos. Os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas. A doença do tédio entre os alunos deve ser afastada com remédios doces, no lugar de os tornarem mais violentos com o emprego de remédios violentos (p. 402).

Essa dimensão profundamente humana do pensamento pedagógico de Comenius não dispensava a ordem na escola e sua Didática é repleta de aconselhamentos e sugestões para uma melhor disciplina dos estudos. Além disso, como sublinha Piaget em texto produzido para a UNESCO:

O ponto de partida do aspecto sociológico de sua obra é a afirmação do direito à educação para todos e em plena igualdade. Lembrando que Comênia concebe a sociedade como uma sociedade de educação, encontra-se nesse ponto uma relação direta das concepções sobre o lugar do homem na natureza. (PIAGET, 2010, p. 29).

E prossegue Piaget: Comenius “se dirige a todos os homens sem levar em conta as diferenças de condição social ou econômica, de religião, raça ou nacionalidade. Pede que o sistema seja estendido a todos os povos, por mais subdesenvolvidos que sejam” (p. 30).

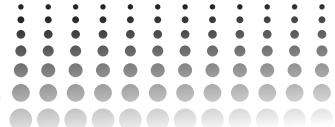
Apesar desses progressos dos séculos que preparam e antecedem o das Luzes, as violências escolares, embora mais brandas, prosseguiriam. Manacorda apresenta trechos da Conduta das Escolas Cristãs, redigido por João Batista de La Salle, impresso em 1720, onde se afirma que a correção por chicotes serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ser vista pelos outros (MANACORDA, 1989, p. 234). No entanto, destaca Gauthier, o castigo corporal não é abolido, mas agora é a última medida de uma série gradual de castigos. No século XVII, prefere-se substituir os castigos corporais por penitências (p. 140). Essa graduação das violências pode ser vista como resultado dos avanços das ideias pedagógicas que a essa altura da história educacional já mostravam claramente as implicações perniciosas do sadismo pedagógico.

Com o advento do Iluminismo, o chamado Século das Luzes, as doutrinas educativas dão um notável salto. Pensadores e filósofos, como Voltaire, Diderot, Montesquieu, Kant, Locke e Newton, entre outros, imprimem novos rumos às sociedades do Ocidente. Há a crença de que a felicidade e o progresso podem ser construídos pela razão. Mas não é a razão que se

encontrava entre os gregos ou os cristãos. Na verdade, trata-se de uma racionalidade cujo axioma fundamental é de que, para conhecer a realidade, basta decompô-la de tal modo que se possa perceber cada um de seus elementos, mesmo os mais simples. Não é mais o mundo que é racional, mas o ser humano. Os pensadores dessa época opõem a razão à fé, à autoridade e à ignorância (MARTINEAU, 2010, p. 152-53). Ou ainda, nas próprias palavras de Diderot, coordenador da grande Encyclopédie sobre as ciências, as letras e artes, “o homem nasce para pensar por si próprio; (...) O mais belo privilégio de nossa razão consiste em não crer em nada pelo impulso de um instinto cego e mecânico, e que é desonrar a razão e impor-lhe entraves como faziam os caldeus” (apud WILSON, 2012, p. 245). Manacorda considera a Encyclopédie uma virada na história da cultura e Wilson como a plataforma giratória de uma época.

A rigor, o Século XVIII configura-se como uma virada da cultura, com implicações em todas as áreas. No campo da educação, assistir-se-á a uma verdadeira revolução com o deslocamento da centralidade do adulto para a criança. Como sintetiza Martineau, o que caracteriza os discursos educativos da Antiguidade até o Século XVII é a onipresença do ponto de vista do adulto e a ausência de reflexão profunda e séria sobre a criança (2010, p. 150). As necessidades das crianças, suas especificidades, sua vida lúdica e sua natureza nunca haviam sido devidamente consideradas. Prevalecia o ponto de vista do adulto. Entre os grandes pensadores do Iluminismo, quem se encarregará de liderar essa revolução, colocando a criança como oração principal do processo educativo é Jean-Jacques Rousseau, sendo chamado por isso mesmo o Copérnico da Pedagogia. “Emilio”, ou “Da Educação”, constitui uma obra paradigmática. Inscreve-se na história das ideias pedagógicas como um dos pontos mais altos da história da educação. Fundamenta e reivindica uma nova escola. É preciso, diz Rousseau, atentar para o temperamento particular da criança,

que é preciso conhecer bem para saber que regime moral lhe convém. Cada espírito tem sua forma própria segundo a qual precisa ser governado por essa forma e não por outra. Homem prudente, atentai longamente para a natureza, observai cuidadosamente vosso aluno antes de lhe dizerdes a primeira palavra; deixai antes de tudo que o germe de seu caráter se revele em plena liberdade, não exerceis nenhuma coerção a fim de melhor vê-lo por inteiro. (ROUSSEAU, 1968, p. 80).



A partir de Rousseau, tornou-se imperativo conceber e organizar uma nova escola com uma pedagogia que não fosse apenas um simples processo de adaptação da “mensagem” a um “receptor”, mas que se amparasse no mesmo sentido do saber relacionado ao interesse de cada um. Houve a necessidade de criar um ambiente pedagógico que favorecesse, por meio de ação adequada aos fins perseguidos, o acesso de cada um à liberdade autônoma. O projeto de uma escola inspirada em Rousseau deveria ter a consciência de que ele abriu as portas da humanidade ao coração – a sensibilidade, o sentimento, a paixão – exigindo que ele estivesse em igualdade com a razão. É aqui que, partindo do Emílio, vão se desenhar as grandes correntes que constituirão a história da pedagogia e cujo desenvolvimento prefigurou Pestalozzi em torno de três grandes eixos orientados por três elementos: coração, cabeça e mão (SOETARD, 2010, p. 25 e 26).

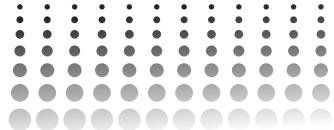
Porém, o século XVIII não foi somente o século da Encyclopédia e de grandes ousadias do pensamento. Foi também o século da Revolução Francesa que colocou por terra o antigo regime e foi também o século que haveria de promover transformações econômicas e sociais de grande impacto em todo o mundo, com destaque para a Revolução Industrial. Produzida, conforme assinalou Conti, por um complexo feixe de eventos que vão desde a revolução agrícola e a acumulação de capital que promove, até a invenção das máquinas, a libertação da força de trabalho do campo, o crescimento do mercado em nível mundial e os processos de urbanização, a Revolução Industrial -que teve na Inglaterra seu epicentro- começou a transformar profundamente a sociedade moderna, no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, escola, igreja), na consciência individual – produzindo também uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito econômico, o operário (CONTI, 1999, p. 369-70).

Se o século XVIII, o da filosofia das Luzes, foi o tempo de grandes doutrinas pedagógicas e de uma visão política sobre a importância da educação e do papel do Estado e de grandes transformações na economia e na sociedade, o século seguinte, o da época contemporânea, será, no campo da educação, o século da pedagogia, no sentido de que vai se tentar colocar em prática muitas das ideias geradas no tempo do Iluminismo. Foi um século, aponta Conti, bastante rico em modelos formativos, em teorizações pedagógicas, em compromisso educativo e reformismo escolar (CONTI, 1999, p. 414).

Os oitocentos, dirá Manacorda, enfrentarão a difícil tarefa da sistematização teórica em parte, e da transferência para a prática dos ideais do Iluminismo (MANACORDA, 1989, p. 269).

No marco do presente trabalho, importa destacar, no século XIX, algumas contribuições, como a de Pestalozzi (1746-1827) que, inspirando-se nas ideias de Rousseau, dará uma contribuição ímpar na evolução do pensamento pedagógico. Será no Castelo de Yverdón, na Suíça Francesa, em 1801, que Pestalozzi colocará em prática um método que passou a ser admirado em escala mundial. Na centralidade desse método estão a cabeça, o coração e a mão. O pedagogo precisa saber equilibrar esses três componentes, o que significa que dentro da instituição escolar não basta distribuir harmoniosamente as diferentes disciplinas entre o polo intelectual, o polo sensível e o polo técnico. Cada docente deverá se esforçar em aplicar, em cada uma dessas dimensões pedagógicas, os três elementos em torno dos quais se articula o desenvolvimento da força autônoma (SOETARD, 2010, p. 25). A pedagogia idealista e romântica de Pestalozzi revive em primeira pessoa o drama da educação, reativa a uma noção espiritual de educação, mas também se engaja nas problemáticas sociais e políticas da própria educação. Por isso, ele critica a ordem social de seu tempo (despótica em política e conflituosa e confusa na economia) e coloca-se ao lado do povo pedindo reformas em direção a uma verdadeira liberdade e igualdade (CONTI, 1999, p. 416-418).

A pedagogia de Pestalozzi não admitia atos docentes autoritários que pudessem agredir e violentar a autoestima das crianças. Por meio da bondade se consegue mais do que por outros meios. A natureza melhor da criança deve ser encorajada o mais cedo possível a combater a força prepotente do instinto animal, que ele considerava a base da natureza inferior do homem. Manifestações necessárias do instinto animal, cujo excessivo predomínio é preciso sem dúvida frear, dizia, mas que nesta tenra idade não pode ser combatido com as punições (PESTALOZZI apud MANACORDA, 1989, p. 262-63). Com relação ao histórico sadismo pedagógico, Pestalozzi foi enfático afirmando que entre todos os tiranos, os mais terríveis são os tiranos da escola. Como é possível, pergunta Pestalozzi, que geralmente passe tão inobservada a crueldade contra as crianças? A falta de diligência das crianças depende sempre da falta de interesse que, por sua vez, depende do método de ensino adotado pelo mestre (PESTALOZZI apud MANACORDA, 1989, p. 263).



Também Froebel (1782-1852) foi outro grande expoente da pedagogia no século XIX. Trabalhou com Pestalozzi, em Yverdon, direcionando suas reflexões e experiências com base na linha rousseauiana de conceber métodos ativos e lúdicos para o desenvolvimento humano e integral da criança. A boa educação, salientava, o ensino adequado, a verdadeira doutrina devem, portanto, necessariamente, levar à liberdade; a lei, à própria determinação; a coação, à vontade livre; o ódio exterior, ao amor interior (FROEBEL apud HEILAND, 2010, p. 59). Por isso, concebeu uma didática da infância, sendo o criador dos jardins de infância e de vários jogos para estimular a criatividade da criança. Nos jardins de Froebel, diz Conti, a “intuição das coisas é colocada no centro das atividades pedagógicas. O jogo predomina. Nos jardins existem canteiros e áreas verdes, de modo a incentivar as mais variadas atividades na criança, sob a orientação do educador” (CONTI, p. 427). As ideias e os jardins de Froebel se espalharam rapidamente por vários países e continentes. Como toda inovação enfrenta o pensamento conservador, as ideias educadoras de Froebel também haveriam de encontrar reações. O fechamento de escolas froebelianas na Prússia, sob o pretexto de serem veículo de ateísmo e socialismo, mostra que sua criação e inventividade respondia às mais profundas necessidades pedagógicas e revolucionárias do tempo (LARROYO, 1970, p. 677).

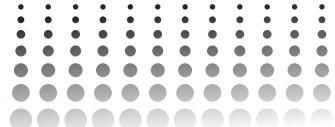
As doutrinas pedagógicas de Pestalozzi e Froebel exemplificam os esforços do século XIX em transpor para a escola as ideias e as concepções teóricas do tempo de Rousseau e da Encyclopédia. Ademais, o século XIX será palco de outras concepções que tiveram suas origens no impacto da revolução industrial sobre a condição de vida das pessoas e das sociedades. Nessa linha se inserem as ideias socialistas, em sua fase mais romântica e utópica, de pensadores como Saint-Simon e Robert Owen. Porém, caberia a Karl Marx, em meados desse século, chamar a atenção para as contradições do capitalismo industrial. Ao lado das preocupações estritamente pedagógicas, tornava-se necessário colocar na agenda a dimensão social e política da educação. O marxismo não rejeita, mas assume as premissas e conquistas do Iluminismo, como também os ideais e práticas da burguesia como a universalidade, a laicidade, o estadismo, a gratuidade, a renovação e inclusão da temática do trabalho. O que o marxismo acrescenta de próprio, além das duras críticas ao capital e à desumanidade do trabalho nas fábricas da Revolução Industrial, é uma consideração mais radical e consequente dessas premissas e

uma concepção mais orgânica da indissociabilidade entre educação e trabalho (MANACORDA, 1989, p. 296).

Com base na riqueza das pedagogias do século XIX, o século XX será palco de novos e impressionantes avanços no campo da educação. Antes, no entanto de escrevermos e destacarmos os pontos mais elevados das ideias pedagógicas desse século, importa indicar, mesmo que de forma sucinta, algumas das grandes mudanças e acontecimentos que ocorreram nesse século. Além de duas guerras mundiais, as atrocidades do nazi-fascismo e a expansão do capitalismo, o século XX conheceu, a partir da Revolução de Outubro de 1917, liderada por Lênin, a disseminação das ideias e das revoluções socialistas, gerando um confronto que permanece até nossos dias assim sintetizado por Conti:

Se o século XIX foi o século da afirmação e do choque entre liberalismo e socialismo, o século XX político colocou, frente a frente, democracia e totalitarismo, indicando, na primeira, mesmo nas suas múltiplas faces, um pré-requisito da vida coletiva em sociedades avançadas em seu desenvolvimento econômico e social e uma tarefa a realizar, além de um princípio a salvaguardar e valorizar; e no segundo, uma tentação ou risco ou possibilidade continuamente presente na vida dos diversos países, especialmente nos momentos em que estes vivem transformações sociais e econômicas etc. radicais, ou em que se delineia uma crise profunda de identidade social e ideal, antes que política. (CONTI, 1999, p. 510).

Acrescente-se, como analisou Hobsbawm, a história do século XX não pode ser compreendida sem a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos. Não menos porque se revelou a salvadora do capitalismo liberal, tendo possibilitado ao Ocidente ganhar a Segunda Guerra Mundial contra a Alemanha de Hitler, quanto fornecendo o incentivo para o capitalismo se reformar, e também – paradoxalmente – graças à aparente imunidade da União Soviética à Grande Depressão de 1929, o incentivo a abandonar a crença na ortodoxia do livre mercado (1995, p. 89). Adicione-se ainda que, a partir da metade desse século, a guerra fria ajudou a instaurar um clima de permanentes tensões políticas, ideológicas e econômicas em escala mundial, com implicações nas políticas de educação. Considere-se, também, no “breve século XX”, como o denominou Hobsbawm, o avanço das ideias socialistas, que ajudou, por um lado, a reformar o capitalismo, e por outro, contribuiu para elevar a consciência política da maioria dos países, principalmente dos mais pobres,clareando as contradições, elevando suas aspirações e consolidando o direito de uma vida digna e sem discriminações.



Permeando o século, com destaque para os últimos decênios, o extraordinário progresso da ciência e da tecnologia, que tem sido uma condição fundamental para a globalização econômica, a mundialização das atividades humanas e o irreversível diálogo entre as quase 10.000 culturas e subculturas existentes no planeta. Na linha deste raciocínio, podem ainda ser agregados mais dois fatos de não desprezível importância. O primeiro refere-se à criação, após a Segunda Guerra Mundial, da Organização das Nações Unidas (ONU) e de suas diversas agências que, atuando em diferentes dimensões do desenvolvimento humano e social, tem contribuído para a concretização de aspirações sociais relevantes. É, por exemplo, o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, reunindo países e buscando consensos, tornou possível o estabelecimento de compromissos em áreas vitais para a dignificação das pessoas e da sociedade, como o combate à discriminação e o reconhecimento da diversidade; o segundo, foi a aprovação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos que passou a pautar e incluir na agenda de todos os países, questões importantes sobre os direitos humanos e a liberdade, a sustentabilidade ambiental e a redução da pobreza e das vastas zonas de ignorância como queria o Relatório Faure.

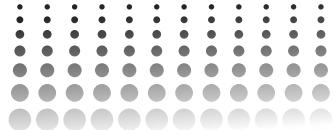
No interior dessas mudanças, pondera Conti, entrelaçadas entre si e ligadas de maneira exponencial, sobressaem a educação e a pedagogia. Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da ascensão de grupos sociais historicamente subalternos, da criação de novos estilos de vida. Em decorrência, a prática educativa voltou-se para o sujeito humano e passou a demandar novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente). A renovação educativa e a renovação pedagógica agiram de modo constante e entrelaçado durante o século, consignando ao pedagógico uma feição crescentemente rica, incisiva e também sofisticada (CONTI, 1999, p. 512). Para esse novo estágio, o avanço das ciências da educação (psicologia da educação, sociologia da educação, antropologia da educação, entre outras) foi fundamental, pois, de forma crescente e ininterrupta, passou a subsidiar experiências e práticas inovadoras e nas políticas de educação de diversos países.

São inúmeras as experiências inovadoras feitas a esse tempo em busca de uma educação que pudesse passar para a prática as conquistas feitas no

campo teórico. Liderando essas experiências em termos de doutrinas pedagógicas, estará a Escola Nova. Uma das primeiras, conduzida por J. Dewey em Chicago, em fins do século XIX e começo do século XX, ficou conhecida como a Escola de Dewey. Nessa escola, as crianças participavam na formulação de seus projetos cuja execução se caracterizava por uma divisão cooperativa do trabalho. Fomentava-se o espírito democrático, não somente entre os alunos, como também entre os adultos que nela trabalhavam (WESTBROOK, 2010, p. 26). Dewey tinha o firme propósito de levar o ideal democrático além da política e, nessa experiência, até a sala de aula, mediante ativa participação dos alunos e envolvimento dos professores. Em que pese a não continuidade dessa concepção escolar devido a vários fatores, WestBrook não hesitou em afirmar, em seu ensaio sobre Dewey, que assim deveriam ser as escolas em uma sociedade plenamente democrática (WESTBROOK, 2010, p. 27). “À escola, portanto”, completa Conti, “é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade, de torná-la cada vez menos repressiva e autoritária e de desenvolver os momentos de participação e de colaboração” (CONTI, 1999, p. 551).

Dewey foi, talvez, o mais importante pensador da Escola Nova. Suas ideias se disseminaram pelo mundo inteiro. No caso do Brasil, elas teriam em Anísio Teixeira, que com ele estudou na Universidade de Columbia, o seu maior seguidor, não somente traduzindo e interpretando Dewey e escrevendo e publicando diversos ensaios sobre o seu pensamento, como ainda conduzindo experiências inspiradas em sua filosofia da educação, como as das Escolas-Parque de Salvador e Brasília. Dewey acreditava que um objetivo educacional deveria basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas do educando. Em geral, a tendência é a de levar em conta as considerações que agradam às expectativas dos adultos e estabelecê-las como fins, independentemente da capacidade dos alunos (DEWEY, 2007, p. 22). Dessa posição decorria sua veemente crítica à pedagogia tradicional que definia objetivos à margem do mundo da criança e do adolescente. Então ele afirmava:

E é bom lembrar que a educação não tem objetivos. Apenas pessoas – pais, professores etc. – possuem objetivos, não uma ideia abstrata como a educação. Em consequência, seus propósitos são indefinidamente variados, distinguindo-se nas diversas crianças, mudando conforme elas se desenvolvem e a experiência de quem ensina aumenta. Mesmo os objetivos mais válidos, que podem ser colocados em palavras, causarão, como palavras, mais prejuízo que benefício. A menos que se



reconheça que eles não são objetivos, mas sugestões aos educadores sobre como observar, planejar e fazer escolhas que liberem e direcionem energias das situações concretas em que eles se encontram. (DEWEY, 2007, p. 22).

Dewey criticou ainda a tendência da escola ou do professor em propor objetivos tão uniformes que acabariam negligenciando as aptidões e as exigências pessoais, esquecendo que toda aprendizagem é algo que acontece a um indivíduo, em determinado espaço e tempo (DEWEY, 2007, p.23). Por esses excertos de sua obra clássica “Educação e democracia”, pode-se aquilatar a profundidade do pensamento desse grande filósofo e pensador da educação, como também as dificuldades para se concretizarem em situação escolar essas radicais aspirações de direito a uma educação que leve em conta as singularidades de cada indivíduo. Além de professores bem formados e experientes e condições para uma escolarização de qualidade, a doutrina pedagógica de Dewey requer pré-requisitos diferenciados de investimentos, de consciência e lucidez públicas, sobretudo da família, no sentido de que este itinerário de formação é o que poderá garantir o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Todavia, essas limitações não nos devem eximir de aproveitar muitos dos princípios orientadores da doutrina de Dewey, como fez Anísio Teixeira, e outras tantas vanguardas inovadoras do pensamento pedagógico que se inspiraram em diretrizes e fundamentos semelhantes, que passaremos a mencionar de forma breve.

Um pouco antes da Escola de Dewey, em Chicago, pode ser mencionada a experiência do francês Edmond Demoulin (1882-1907), na École de Roches, num parque ainda semisselvagem onde as crianças desfrutavam de plena liberdade, residindo em casas confortáveis com vistas ao objetivo de atingir uma formação integral da criança. A orientação pedagógica baseava-se em centros de interesse e vínculos com a terra, vista como elemento predominante nas atividades econômicas e sociais. Mas era uma escola isolada e distante dos problemas emergentes, notadamente a tendência que já existia para uma escolarização de massa (CONTI, 1999, p. 516).

Nessa mesma linha, devem ser lembradas as contribuições de Georg Kerschensteiner para a pedagogia da Escola Nova. Kerschensteiner, inspirando-se em Dewey, introduziu a escola do trabalho, cujos princípios e diretrizes foram aproveitados por Fernando de Azevedo no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Valeu-se, como nenhum outro pensador, do

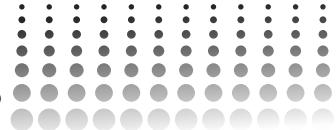
legado de Pestalozzi em relação aos aspectos práticos da educação (ROHRS, 2010, p. 20). Kerschensteiner assim sintetizou seu pragmatismo educacional:

Apesar da nossa concentração da aprendizagem escolar nos livros, 90% dos jovens de ambos os sexos preferem muito mais a atividade prática ao pensamento e à reflexão imóveis e abstratos. Colocam-nos em oficinas e cozinhas, hortas e campos, estábulos e barcos de pesca, e os verão sempre desejosos de trabalhar. A escola do livro precisa transformar-se na escola da atividade. (KERSCHENSTEINER apud ROHRS, 2010, p. 21).

Para a escola do trabalho de Kerschensteiner, os professores deveriam ser formados de maneira diferente. Chegou mesmo a afirmar que uma escola humilde de uma aldeia, seguindo os princípios de Pestalozzi, poderia ser mais valiosa que uma escola da cidade esplendidamente equipada e dotada de professores formados em universidades. Juntamente com Spranger, questionou a formação de professores em universidades (ROHRS, 2010, p. 22).

Maria Montessori (1870-1952) é outra figura central na história da Escola Nova. Procurou transpor para a prática muitos dos princípios do movimento ativista da educação. Foi a primeira mulher italiana a se graduar em medicina. Motivada pela experiência que tinha adquirido na clínica em contato com as crianças, descreve Rohrs, onde as tinha visto brincarem no assoalho com pedaços de pão, por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por um de seus professores (Édouard Séguin) para refinar as funções sensoriais, Montessori decidiu dedicar-se aos problemas educativos e pedagógicos (ROHRS, 2010, p. 12). Foi muito influenciada pelo Emilio de Rousseau. Um aspecto importante do pensamento de Montessori é que nas Casas das Crianças, instituição que ela fundou em 1907, liberdade e disciplina se equilibravam, sendo o princípio fundamental que uma não podia ser conquistada sem a outra. É a ideia central de autodeterminação segundo a qual a liberdade só é possível se nos submetermos às leis que descobrimos. Era o que Rousseau chamava de vontade geral (ROHRS, 2010, p. 19).

Para Montessori, a disciplina deve ser ativa. Não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um parálico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado para ela é o indivíduo que é senhor de si mesmo. E sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo. Deve-se, pois, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou



menos decoroso. Tudo o mais – qualquer iniciativa, útil em si mesma ou de algum modo justificável – deverá ser permitido à criança; mas deverá igualmente ser observada pelo mestre. O professor deverá ser mais paciente que ativo. A humanidade que já se pode vislumbrar na infância como o sol da aurora, deve ser respeitada com religiosa veneração; e todo ato, para ser eficazmente educativo, deverá favorecer o completo desenvolvimento da vida (MONTESSORI apud ROHRS, 2010, p. 69). Reagindo ao horror da guerra, Montessori convidou as sociedades para trabalhar na construção de uma pessoa nova. Fez a apologia da criança como fonte de esperança, mensagem que foi e que continua a ser ouvida no mundo inteiro (DUBUC, 2010, p. 207). O adulto não comprehende a criança. Essa incompreensão carrega em si a tragédia do coração humano que, posteriormente, se manifesta na insensibilidade, na preguiça ou até na criminalidade (MONTESSORI, 2004, p. 53). A educação é a grande arma para salvar a humanidade das guerras e de todas as formas de atrocidades. Por isso, a necessidade de desenvolvê-la e de aperfeiçoá-la (MONTESSORI, 2004, p. 50).

Na tradição do escolanovismo, Edouard Claparède (1873-1940) ocupa também uma posição singular. Para ele, a escola deve organizar-se “sob medida” para a criança, deve respeitar a natureza e satisfazer suas necessidades, organizando os processos de aprendizagem capazes de ser individualizados pela oferta de uma série de opções de atividades, entre as quais a criança pode escolher livremente (CONTI, 1999, p. 529). Claparéde queria uma escola mais parecida com um laboratório do que com um auditório; uma escola ativa. Afirmava que a escola deveria respeitar as fases de desenvolvimento da criança, preservando o tempo físico e biológico destinado à infância (PETRALIA; DIAS, 2010, p. 33). Um dos pontos centrais de sua concepção pedagógica consistia em considerar as diferenças de aptidões entre os alunos. Em suas próprias palavras:

Mas, de fato, será muito necessário levar em conta estas diferenças individuais? A escola nunca o fez. Nunca considerou como dignas de sua solicitude senão aquelas que se conformam a certo tipo esquemático, criado à sua imagem, isto é, um tipo monstruoso e antinatural – aluno médio. (CLAPARÈDE, s/d, p. 172/73).

Não seria desperdiçar tempo e dinheiro querer tirar à força carvão de um terreno que só tem ferro, de cultivar trigo num solo próprio só para uva. (CLAPARÈDE, s/d, p. 174).

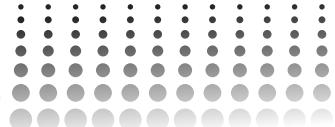
Na corrida de obstáculos que constitui um ano escolar, empurrados, atropelados, fartos, nossos filhos, por uma espécie de apreensão, bem natural, dirigem todas as suas preocupações, senão todas as suas energias, aos ramos de estudo para os quais não sentem disposição particular. (CLAPARÉDE, s/d, p. 175).

Piaget, em artigo sobre o significado de Claparéde, afirmou que,

Particularmente em Genebra, onde foi o mestre de todos nós e onde criou ou aperfeiçoou os instrumentos de trabalho que nos beneficiamos hoje, é preciso um verdadeiro esforço de imaginação para ter em mente todas as inumeráveis iniciativas tomadas por ele durante sua vida e cujas consequências moldaram a nossa. (PIAGET, 2010, p. 81).

Na evolução da Escola Ativa, destaque deve ser dado ao papel desempenhado por Adolphe Ferrière (1879-1961), tanto pelo fato de ter sido um extremo defensor da escola ativa, como também por sua defesa dos direitos da criança. Ele fundou, em 1899, o *Bureau International de Écoles Nouvelles*, com sede em Genebra, sendo que em 1919, numa reunião convocada por este Bureau, foram aprovados os princípios e diretrizes das escolas ativas, entre eles que as escolas devem ser laboratórios de pedagogia prática, adotar o regime de coeducação, reservar tempo para trabalhos livres, respeitar a vocação dos alunos, promover a formação do espírito crítico pelo método científico, considerar o interesse das crianças, incentivar o ensino individualizado, ter poucas matérias por mês ou trimestre, recompensar o espírito criador, estimular a emulação, mas no sentido de comparar o trabalho anterior da criança com o desenvolvimento presente, tolerar crenças religiosas e organizar escolas com ambientes propícios à educação e à aprendizagem (LARROYO, 1970, p. 761-762).

Na vertente socialista das ideias pedagógicas da primeira metade do século XX, sobressaem, entre outros, Anton Makarenko (1888-1939) e Antonio Gramsci (1891-1937). A atividade pedagógica de Makarenko insere-se diretamente no clima carregado de tensões e de esperanças da Rússia após a Revolução de 1917, vivendo não apenas o sonho de construção de uma nova ordem, como a esperança por uma profunda transformação do homem e da sociedade (CONTI, 1999, p. 559). “Tendo compreendido perfeitamente a essência das relações morais que regem a nova sociedade socialista, Makarenko extraiu daí uma regra de ouro: exigir o mais possível do homem, com a maior reverência a seu respeito (FILONOV, 2010, p. 14). A expe-



riência que liderou, na Colônia Gorki (1920-28) e na comuna Dzerjinski (1927-1935), apresenta um legado que haveria de enriquecer o pensamento pedagógico do século XX. A coletividade como objeto da educação: esta é a grande revolução da pedagogia de Makarenko. A escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade, assegurada por uma direção única, o pedagogo responsável (BAUER; BUFFA, 2010, p. 31). As peculiaridades fundamentais da pedagogia de Makarenko, segundo ele mesmo, consistem no seguinte: na prática pedagógica das escolas, pode-se observar o que ele denominou hipertrofia do método individual, ou seja, confiar demais nos milagres do método individual e nas bondades dessa pedagogia. Não era contra o método individual, mas considerava que o decisivo na educação não era o método de um determinado professor ou de uma escola, mas a organização da escola como coletividade e a organização do processo educativo (MAKARENKO apud FILONOVA, 2010, p. 118).

Quanto a Gramsci (1891-1937), para uma melhor compreensão de sua pedagogia, é necessário partir de sua mensagem central de que os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade. É preciso denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o manual, separação que oculta a divisão real que existe entre as funções diretivas e subalternas (MONASTA, 2010, p. 20). Ele repensou os princípios metodológicos do marxismo e, nessa revisão, a dimensão pedagógica passa a ser dominante. A hegemonia cultural se constrói pela ação de muitas instituições educativas. Seu modelo pedagógico, embora aberto ao contraste entre emancipação e conformismo, se manifesta pela reelaboração da hegemonia em chave pedagógica – como o modelo mais aberto, mais avançado e mais democrático elaborado pelo marxismo (CONTI, 199, p. 563/64). Para superar essa divisão, Gramsci concebeu a escola única, assim caracterizada por ele:

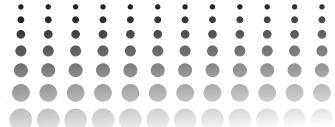
O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não somente na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário se refletirá, portanto, em todos os organismos da cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1989, p. 333).

Gramsci fala, de acordo com Manacorda, da “unificação cultural do

gênero humano”, que não significa massificação, mas a elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e de capacidade produtiva atingida pela humanidade. A personalidade humana livre e plena não pode ser absolutamente obtida pelo desenvolvimento espontâneo de qualidades inatas, mas é sempre o resultado de um processo histórico penosamente conseguido através da participação na história e na vida de todos os homens (MANACORDA, 1989, p. 334).

Na segunda metade do século XX, as ciências da educação terão um notável desenvolvimento. Os avanços da psicologia e da sociologia da educação, como também os da antropologia, da psicogenética, das neurociências e das ciências humanas e sociais, de modo geral, elevaram-se ao status de imprescindibilidade na formulação e na condução das políticas educativas. Em decorrência, a pedagogia adquiriu uma complexidade sem precedentes e agravada pela necessidade de ligação de saberes crescentemente especializados. Permeando esses avanços científicos, destaca-se o extraordinário progresso das novas tecnologias da educação, colocando à disposição da escola recursos inimagináveis há alguns decênios e que estão possibilitando impressionante democratização do acesso ao conhecimento.

Ademais, após a Segunda Guerra Mundial, a pedagogia sofre, ao lado de uma radical cientificização decorrente dos avanços do behaviorismo de J.B. Watson e de outros pesquisadores do condutivismo, uma retomada da ideologia. É a guerra fria que lhe impôs esse vínculo ideológico, pelas divisões em concepções contrapostas de mundo. Na luta entre civilizações que mantinham a guerra fria, opunham-se leste e oeste, democracia e socialismo, liberdade e totalitarismo e capitalismo e economia planejada. À Oeste, a pedagogia envolve-se na defesa dos princípios da democracia liberal e, a Leste, desenvolveu-se uma pedagogia de Estado e mais dogmática (CONTI, 1999, p. 603-604). Adicione-se a esse cenário, conforme lembra Manacorda, mais alguns fatos que tiveram importância nos rumos do pensamento pedagógico dessa fase da história educacional. Um deles foi o lançamento, em 1957, do Sputnik soviético que provocou imediata reação e autocrítica dos Estados Unidos, no sentido de estabelecer uma nova política de pesquisa em educação com base na contribuição de todas as ciências; o outro refere-se a uma tomada de consciência por parte dos estudantes em relação à desigualdade na relação educativa. Associa-se a esta luta, o movimento feminista e as lutas



operárias (MANACORDA, 1989, p.335).

Por outro lado, a presença das Nações Unidas e de suas agências, no marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotando uma estratégia de contínuas reuniões com governantes e autoridades dos vários países para o diálogo sobre questões vitais para o desenvolvimento humano, possibilitou a obtenção de consensos que, convertidos em instrumentos normativos e declarações mundiais de compromissos, fortaleceu a luta, sobretudo dos países mais pobres, em defesa de seus direitos e de sua cidadania.

Todas essas mudanças haveriam de engendrar orientações diferentes nos vários países. Nos países socialistas, diversas reformas educacionais foram empreendidas, como na China, em 1966, objetivando que todo o país se transformasse numa escola e que os estudantes fossem capazes de romper as barreiras que separam cultura, trabalho e política e devem mergulhar numa luta ideológica contra as concepções burguesas. A revolução cultural chinesa (1966), em sua vertente pedagógica, optou por um modelo baseado no trabalho. A revolução cubana também empreendeu uma reforma radical (1962), lançando uma forte campanha de alfabetização e reafirmando os princípios fundamentais da pedagogia marxista, como a valorização do trabalho produtivo e a difusão universal da cultura superior. Outras experiências de orientação socialista ocorreram nessa época, como na Itália (convitti-scuola) baseada na prática de autogoverno e a experiência na França de Célestin Freinet de escola-vida-escola.

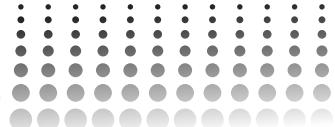
A experiência de Freinet (1896-1966) tem particular interesse para os objetivos deste artigo em função de sua crença na pedagogia “como um caminho para transformar a humanidade”. À medida em que fosse conhecida e adotada, sua prática poderia ser um meio de regeneração social e de superação do capitalismo explorador e belicista (LEGRAND, 2010, p. 27). A escola, segundo Freinet, aconselhava os professores a que em vez de procurarem esquecer a infância, deveriam acostumar-se a revivê-la com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea (FREINET apud LEGRAND, 2010, p. 46). Fez severas críticas aos métodos autoritários e às humilhações impostas aos alunos em decorrência de notas baixas e de classificações. Em tom irônico, ele chegou a afirmar que,

“Se você realmente prefere a disciplina da pedagogia de 1900, retome prudentemente as insígnias de sua função: o colarinho engomado – mesmo que seja de celuloide – a casaca e o chapéu coco. As crianças o respeitarão de acordo – pelo menos aparentemente – o que não as impedirá de, clandestinamente, bombardearem com bolinhas de papel o chapéu prudentemente pendurado no cabide mais alto. (FREINET apud LEGRAND, 2010, p. 49)”.

É a servidão que nos torna fracos; não aceite a volta à servidão escolar. A vida prepara-se pela vida (FREINET apud LEGRAND, 2010, p. 45 e 50). Freinet concebia a escola como um canteiro de obras. É forjando que nos tornamos ferreiros. É primordial o aprendiz mergulhar a fundo no trabalho, em práticas soberanas para a vida. A pedagogia que se afasta da vida enclausura-se no passado (FREINET apud LEGRAND, 2010, p.60).

Outro ponto alto da evolução das ideias pedagógicas, na segunda metade dos anos 1950, foi a pedagogia cognitiva que se encarregou de provocar uma verdadeira virada psicopedagógica na opinião de Conti (1999, p. 609). Seus grandes líderes foram Piaget, Vygotski e Brunner, principalmente os dois primeiros. Piaget propõe uma escola sem coerção na qual o aluno é convidado a experimentar ativamente para reconstruir por si mesmo aquilo que tem de aprender. É um erro supor que um fracasso em matemática, por exemplo, obedeça a uma falta de aptidão. A operação matemática deriva da ação. Para Piaget, a escola ideal não deveria ter livros obrigatórios para os alunos, mas somente obras de referência (MUNARI, 2010, p. 18). Considera a inteligência não como uma faculdade inata, mas como um processo adaptativo em constante evolução. Assim, a escola tem uma função eminentemente educativa. Sua responsabilidade não se limita a transmitir conhecimentos básicos. Deve contribuir para a educação intelectual da criança por intermédio de métodos que não visem “mobilizar” a memória da criança, mas favorecer o desenvolvimento de seu pensamento. Por isso, reserva um lugar importante ao choque de ideias, à prática da discussão e à crítica mútua no desenvolvimento tanto intelectual quanto moral (LEGENDRE, 1010, p. 439). Por outro lado, Piaget em suas reflexões sobre a educação e a pedagogia não hesitou em declarar abertamente que “somente a educação pode salvar nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual” (PIAGET apud MUNARI, 2010, p. 17).

Vygotski, por seu turno, afastando-se de Piaget em muitos pontos, insiste que o pensamento verbal não é inato, mas determinado por um pro-



cesso histórico natural. O desenvolvimento para a aquisição do pensamento formal não é espontâneo, é cultural e dirigido por aquela “disciplina formal” da qual o ensino é o intérprete. Por isso, Vygotski reconhece, muito mais que Piaget, um papel ativo do professor no desenvolvimento da mente, sendo que a escola ocupa uma função crucial na educação cognitiva da criança (CONTI, 1999, p. 612).

Todas as concepções pedagógicas, sobretudo as que surgiram após o Emilio de Rousseau, conduzem, como atestam muitos dos exemplos citados, à uma escola que respeite o ser da criança e do adolescente, convergindo para um ponto comum entre todas as doutrinas que é o desenvolvimento integral da pessoa humana por intermédio de uma escola capaz, simultaneamente, de mobilizar o pensamento, como também as atividades práticas, interagindo-as com as experiências de vida. Todas as correntes condenam castigos, atos autoritários cerceadores da inteligência e humilhações impostas aos alunos. Pensadores e educadores, como Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Makarenko, Vygotski, Piaget e tantos outros, inclusive os que não foram considerados neste artigo devido à limitação de espaço, como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Ivan Illich, que dignificam as ciências pedagógicas, se esforçaram em suas reflexões e experiências, com o objetivo de encontrar os melhores caminhos e procedimentos didáticos que pudessem contribuir para a instauração de escolas educadoras, sem violências e com ambientes de aprendizagens acolhedores e facilitadores do desenvolvimento humano integral. Muitas experiências escolares, como as de Dewey, de Makarenko, Montessori ou Pestalozzi, foram e continuam a ser tentadas. É importante que seja assim, pois como lembrava Montessori, quanto mais se aperfeiçoar a pedagogia, tanto mais ampliaremos as nossas condições em direção a uma educação integral, emancipadora e construtora de ambientes de paz.

Apesar de todos os avanços alcançados ao longo do tempo, nuvens de incertezas pairam no horizonte e nos desafiam, indicando que a missão de educar e de ensinar constitui tarefa das mais complexas. Como bem observou Conti, a pedagogia adquiriu nos tempos contemporâneos uma hipercomplexidade que, com frequência, expõe a riscos inevitáveis atos pedagógicos e políticas de intervenção de diferentes países. É bem certo que muitos projetos que foram tentados, fracassaram por conta, muitas vezes, da insuficiência de recursos, descontinuidade de políticas, resistências do meio

às inovações e até mesmo devido a fatores ideológicos. Também fracassaram devido à insuficiência de conhecimentos em aspectos importantes da conduta humana.

Apesar desses obstáculos, como se pode verificar por essa rápida viagem pelo mundo das ideias pedagógicas, o saldo não é desprezível. Do sadismo pedagógico presente em vários momentos da história educacional até nossos dias, muitas conquistas se efetivaram. É certo que nos dias atuais a escola continua a ser palco de diferentes formas de violências, físicas e simbólicas, notadamente no que diz respeito a diversos tipos de discriminações sociais que vitimam milhares de crianças e adolescentes e que tem repercussão, tanto na qualidade do ensino quanto no itinerário de vida dos estudantes. A UNESCO no Brasil, para citar um exemplo, no período de 1999 a 2008 empreendeu, sob a liderança das pesquisadoras Miriam Abramovay e Mary G. Castro, inúmeras pesquisas mostrando a gravidade das violências nas escolas. Todavia, o acervo de conhecimentos disponíveis no âmbito das ciências da educação, em constante evolução, permite vislumbrar novos avanços e permite também a concepção de escolas capazes de levar avante muitos dos princípios e orientações pelos quais educadores e pensadores de educação lutam há séculos. Como salientou Conti, a pedagogia é um saber em transformação (1999, p. 641).

Essa visão otimista sobre as contribuições do pensamento pedagógico para uma escola ideal e sem violências precisa ser contextualizada no plano internacional e nacional. No plano internacional, o advento das políticas neoliberais, a queda do bloco socialista em 1989 e o extraordinário impulso da globalização favorecido pelos impressionantes avanços das ciências da comunicação e informação, configuram-se como fatores decisivos para a acirrada competitividade que estamos vivendo. O primado da competitividade e da razão tecnológica tornou-se imperativo. Este novo cenário está afetando o verdadeiro sentido de uma instituição escolar, em seus propósitos educadores e de auto-realização humana. Como bem observou Hargreaves, as escolas das sociedades capitalistas contemporâneas são geridas para desenvolver aprendizagens primordialmente cognitivas, habilidades e competências instrumentais para uma economia do conhecimento (HARGREAVES apud KAZAMIAS, p. 810). Conhecimentos relevantes estão sendo negligenciados (LAWTON, 2009, p. 821).



O mais preocupante desse clima de intensa competitividade por negócios e mercados é que a educação está sendo transformada numa agência de produção de competências em nome da qualidade. Quando se examinam as questões dos testes padronizados para avaliar a educação, como os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pode-se logo observar que temas fundamentais da existência humana não se fazem presentes. São avaliações parciais, classificatórias e concentradas em conhecimentos e habilidades necessários à sustentação do modelo atual de desenvolvimento. Não o conceito de desenvolvimento como liberdade, pensado por Amartya Sen, por ele assim sintetizado:

As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como, por exemplo, ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. Nessa perspectiva constitutiva, o desenvolvimento envolve a expansão dessas e de outras liberdades: o processo de expansão das liberdades humanas e sua avaliação têm de basear-se nessa consideração. (SEN, 2000, p. 52).

Para se pensar a escola neste milênio, quaisquer que sejam os regimes políticos e econômicos predominantes nos países, sobreleva, antes de mais nada, a responsabilidade ética de conceber uma escola educadora, no sentido mesmo que lhe deu Platão: “Entendo por educação (paidea) a virtude que a criança adquire primeiro” (PLATÃO apud REBOUL, 1974, p. 10). Um conceito de escola ideal, reivindicada pelo ensaísta e político Cristovam Buarque de Hollanda, impõe-se cada vez mais como uma questão planetária, pois hoje, devido a primazia e exacerbação de negócios e mercados, as novas tecnologias da disseminação do conhecimento e as milhares de culturas e subculturas existentes no mundo que começam a dialogar, sobreleva em importância a missão ética da escola em buscar pontos de convergência e de convivência intercultural. A valorização da diversidade e o reconhecimento do outro como ser semelhante elevaram-se ao status de questões imperativas do milênio. A escola como instituição de valores pedagógicos e humanos não poderá abdicar-se dessa responsabilidade. Não se trata apenas de tolerar diferenças, mas internalizar uma dimensão valorizadora das diferenças. Da mesma forma, os riscos em relação ao futuro planetário requerem, hoje, a nossa parceria com a natureza, numa dialética de reciprocidade com vistas a um bem comum e fundamental.

A UNESCO, nos anos 70 do século passado, deu um passo importante nessa direção ao elaborar o seu primeiro grande relatório internacional da educação, coordenado por Edgar Faure e divulgado sob o título de “Aprender a Ser”. Nesse documento, que reúne todos os méritos para integrar com destaque a história dos direitos humanos, Faure chama a atenção logo nas primeiras páginas para uma questão nevrálgica do desenvolvimento:

ao caminhar para os cumes do conhecimento e do poder, como é possível não sentir inquietação, e em breve angústia, ao considerar as vastas zonas de sombra que marcam no planeta uma geografia da ignorância, além do que existe ainda uma geografia da fome e da mortalidade precoce? (FAURE, 1974, p. 19).

O relatório Faure, entre as suas várias vertentes e virtudes, teve a lucidez de prever, há mais de 50 anos, como deveria ser a escola do futuro diante das transformações que então se processavam, devido tanto ao avanço da ciência e da tecnologia, como da crescente exploração capitalista do meio ambiente e das pessoas:

A escola do futuro deverá fazer do objeto da educação o sujeito da sua própria educação; do homem sujeitando-se à educação, o homem educando-se a si mesmo; da educação de outro, a educação de si próprio. A mudança fundamental na relação de si para si, programando um trabalho criador permanente do homem sobre ele próprio, é o problema mais difícil que se põe ao ensino para os futuros decênios da revolução científica e técnica. (FAURE, 1974, p. 247).

A concretização desse *desideratum* do Relatório “Aprender a Ser”, de Faure, requer uma escola que, pelo menos, preencha duas condições básicas. A primeira é a de ter professores qualificados e com o devido preparo pedagógico, não somente para a pedagogia do aprender a aprender, requisito imprescindível para se atingir o estágio da pessoa educando-se a si próprio, como ainda ensinar conhecimentos relevantes que transcendam o “modelo de pensamento e conduta unidimensional” (MARCUSE, 2007, p. 42) que caracteriza as sociedades de mercado do regime capitalista; a segunda, demanda que a escola, ao lado de todas as habilidades e competências que importa desenvolver com os alunos, tenha também centralidade na educação para valores humanos.

A UNESCO, na esteira desse compromisso, haveria de dar mais dois passos relevantes para o futuro. O primeiro foi a elaboração do segundo Relatório Mundial da Educação, divulgado em meados da década de 1990



com o título de “Educação – Um Tesouro a Descobrir”. Nesse Relatório, além dos fundamentos do *Aprender a Ser* e *Aprender a Aprender*, acrescentou mais dois, respectivamente *Aprender a Fazer* e *Aprender a Conviver Juntos*, ampliando assim as aprendizagens fundamentais para a educação no século XXI; o segundo foi a organização da “Coleção Pensadores da Educação”, pelo *Bureau de Genebra*. A partir de uma lista, criteriosamente estabelecida, de 100 (cem) pensadores da educação de todos os tempos e culturas, deu início à produção de ensaios sobre suas ideias e contribuições, que foram inicialmente publicados pela Revista Perspectivas da UNESCO e, posteriormente, reunidos em livros. As ideias pedagógicas dos 100 pensadores incluídos na Coleção, desde Platão, passando por Rousseau e Comenius e chegando a Paulo Freire e Anísio Teixeira, serviram e continuam a servir de precioso subsídio para fundamentar o ideal contemporâneo de educação planetária. A coleção “Pensadores da Educação” sinaliza que um novo projeto de escolas pode aproveitar reflexões oriundas de todas as culturas e subculturas.

Essas quatro aprendizagens fundamentais para uma nova educação, de certa forma, sintetizaram o conjunto de valores que a UNESCO e demais agências das Nações Unidas consideraram como necessários para assegurar a formação de pessoas éticas no contexto de sociedades globalizadas e altamente competitivas. Elas haveriam de ser completadas, pouco depois, por uma outra contribuição solicitada pela UNESCO a Edgar Morin, oportunidade em que este filósofo da complexidade delineou os sete saberes necessários à educação do futuro e que devem ser colocados como pré-requisitos, seja do projeto da escola, seja das políticas de educação.

No ano de 2001, a UNESCO do Brasil, sentindo a necessidade de construir instrumentos para subsidiar os sistemas de ensino do país e suas escolas, com vistas a contemplar no projeto pedagógico da instituição o desenvolvimento de valores considerados fundamentais para uma escola educadora, confiou a Cândido Gomes a missão de examinar todos os documentos orientadores e normativos das Nações Unidas e da UNESCO, extrair deles os valores fundamentais para a educação neste milênio e recomendar procedimentos pedagógicos para o seu aproveitamento nas práticas escolares. Gomes aceitou o desafio e, após análise circunstanciada dos documentos normativos e de orientação das Nações Unidas, construiu uma árvore dos valores basilares e suas implicações para o projeto escolar e para as políticas de educação. Esse projeto foi concluído e publicado pela UNESCO no

Brasil sob o título “Dos valores proclamados aos valores vividos”. A “Árvore dos Valores das Nações Unidas” organizada por Cândido Gomes (2001, p. 8) inclui: igualdade de direitos, liberdade e dignidade, eliminação da discriminação, direitos e liberdade da criança, diversidade biológica, solidariedade, tolerância e respeito à natureza e responsabilidade compartilhada nas relações internacionais, educação como direito de todos, educação para satisfazer as necessidades básicas, melhoria do acesso, qualidade e democratização, expansão da educação infantil, expansão para humanizar as relações sociais, educação para a paz e tolerância, direitos culturais como direitos humanos, proteção do patrimônio cultural e natural, pessoal docente capacitado e tratado dignamente, direitos dos portadores de necessidades especiais e direito dos jovens e adultos.

Uma das vantagens dessa Árvore é que ela foi concebida com base nos valores basilares e nos princípios e orientações gerais e específicas para a educação das Nações Unidas. Essa visão abrangente, tornando indissociáveis os vários componentes que envolvem uma educação integral de qualidade, permite conceber uma instituição escolar fazendo o enlace e interação entre os valores nucleares de cidadania e as demandas do desenvolvimento social e econômico, pois a escola não pode se isolar do seu meio e de suas necessidades. Para cada um dos componentes, Gomes indicou as implicações para o projeto escolar e para a política de educação. Ele salienta (p. 90) que a tarefa de esboçar a escola para o século XXI, à luz dos valores das Nações Unidas, coloca-nos diante de uma indagação: em que contexto cultural-social se moverá essa escola? Prossegue afirmando que, com base nos documentos das Nações Unidas, quatro valores básicos balizam os horizontes esperados para esse século que são a paz, o desenvolvimento, os direitos humanos e a igualdade entre os seres humanos. Esses balizadores podem assegurar a formação de mentes abertas, éticas e conscientes do sentido coletivo do conhecimento.

Outro estudioso que tem procurado refletir sobre a ideia de uma escola para este milênio é Juan Casassus. Direcionando o seu raciocínio para uma abordagem não convencional e, partindo de uma crítica ao excesso de racionalidade do “Século das luzes”, época em que se delineou o modelo atual de escola e tempo em que era comum a pessoa se definir como ser racional, ele afirma que, hoje, a maioria se considera como ser racional e emocional (CASASSUS, 2009, p. 35). Alerta que quando nos reconhecemos como seres



emocionais, não significa dizer que somos seres irracionais (p. 35). Com base na emergência do ser emocional, ele projetou como seria uma escola emocional e uma escola antiemocional. Afirma que, desde sua origem, a instituição educacional foi concebida numa atitude antiemoção (p. 200). A escola antiemocional é, fundamentalmente, controladora (p. 201). Vigiar e punir, para usar um título de uma obra de Michel Foucault, era o procedimento disciplinar mais usual para atingir os resultados almejados. No entanto, observa Casassus, por mais surpreendente que possa parecer, os objetivos da escola antiemocional são emocionais. Procura-se criar a submissão à autoridade por meio de elementos como o medo (castigo), a vergonha (exposição humilhante aos “erros”, a culpa ou a estigmatização (2009, p. 202). Em sua experiência como coordenador de amplo projeto de avaliação da educação na América Latina, sob os auspícios da UNESCO, com uma equipe de pesquisadores, Casassus estudou os efeitos das principais variáveis que incidiam no rendimento escolar. Após análise controlada, despontou uma variável que permitia constatar que a melhor aprendizagem das crianças encontrava-se no plano emocional. Essa descoberta possibilitou consolidar a noção de que a escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende, principalmente, do tipo de relações que se estabelece na escola e na sala de aula (p. 204).

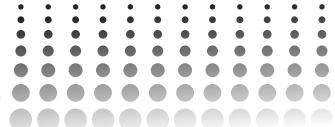
Nessa busca de uma escola ideal e sem violências, sobressai o alcance pedagógico das ideias de Rubem Alves, educador que, no Brasil, tem procurado pensar e repensar a escola como uma instituição-chave para a construção de cenários educativos comprometidos com a alegria de aprender e de estudar. Sua obra é extensa e em toda ela, direta ou indiretamente, releva-se a ideia de uma escola radicalmente ideal. Rubem Alves não se conforma com os absurdos que perpassam as rotinas escolares, como o sofrimento das crianças, a perda de tempo, os esforços desnecessários e inúteis, como os exames vestibulares (ALVES, 2001, p. 31). Visitando a Escola da Ponte, em Portugal, Rubem Alves se encantou com a expressão de solidariedade presente no processo de aprendizagem e de ensino. Mais que aprender saberes, as crianças aprendem, nessa escola portuguesa, valores, com a ética perpassando em silêncio todo o processo educativo (p. 43).

Rubem Alves pergunta: Porque é que, a despeito de toda pedagogia, as crianças têm dificuldades em aprender nas escolas? Porque nas escolas o

ensinado não vai colado à vida? Isso explica o desinteresse dos alunos pela escola. O conhecimento é uma árvore que cresce da vida; há muitas escolas com boas intenções, mas são abortadas devido à obrigatoriedade de cumprir o programa (p. 48-49). Programa, ele critica, é um cardápio de saberes organizados em sequência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio “programa” não respondem ao que as crianças perguntam. Por isso, as crianças se revoltam, muitas vezes, contra aquilo que os programas as obrigam a aprender (p. 53). Um exercício fascinante a se fazer com as crianças seria provocá-las para que elas imaginassem o nascimento dos vários objetos que existem numa casa. Todos os objetos, os mais humildes, têm uma história para contar. Que necessidade fez com que se inventassem panelas, facas, vassouras, lâmpadas e assim por diante? (p. 54). Devido a essa visão educativa, ele defende uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios (p. 55).

Tanto os valores das Nações Unidas organizados pedagogicamente por Cândido Gomes, como a constatação de Casassus sobre a importância das emoções na aprendizagem e o pensamento de Rubem Alves sobre uma escola que tenha a vida como geradora das aprendizagens podem, mesmo com as limitações existentes, subsidiar um projeto escolar viável e capaz de colocar a criança na centralidade do processo como queria Rousseau e tantos outros pensadores da educação que, em diversos momentos da história educacional, não hesitaram em chamar a atenção para a necessidade de levar em conta o ser da criança em toda a extensão do processo formativo.

Como ficou patente no esforço de síntese sobre a evolução das ideias pedagógicas, do pedagogo escravo e do sadismo pedagógico até nossos dias, muitos e impressionantes avanços foram feitos. Importa continuar esses avanços e, se possível, apressá-los. Os castigos e a rigidez continuam impedindo a liberação da criatividade, como também as discriminações e as dificuldades para o reconhecimento do outro como ser semelhante. No ano de 2001, a UNESCO organizou, em Genebra, a “4ª Conferência Internacional de Educação” para avaliar os progressos de uma das dimensões fundamentais do Relatório Delors – *Aprender a Viver Juntos*. Os resultados desse evento indicaram a enorme complexidade dos problemas que as sociedades têm de enfrentar, particularmente a globalização, as insuportáveis desigualdades entre e dentre os países; o *aprender a viver juntos* tornou-se uma necessidade



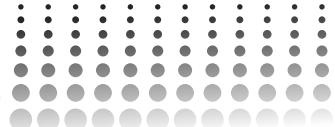
em todas as regiões do mundo (UNESCO, 2002). Todavia, as conclusões da Conferência ressaltam que a educação formal e a educação não formal são ferramentas essenciais para a promoção de processos sustentáveis de construção da paz. Mas, elas sozinhas não podem prover soluções para a complexidade, as tensões e as contradições do mundo atual (UNESCO, 2002, p. 140-141). Diante desse quadro, cresce em importância um novo projeto de escola que, por si só, não vai superar os impasses, mas pode configurar-se como um espaço de cidadania e aprendizagem, sem o qual também os demais problemas não serão vencidos.

Para finalizar, importa dizer que se pode pensar um ideal de escola a partir de todas as correntes pedagógicas. O presente trabalho faz parte de um estudo mais amplo que deverá ser progressivamente ampliado a fim de contemplar, de forma mais específica, outros pensadores que possuem contribuições relevantes para a educação no presente milênio, que deveria ir para a história como o milênio que colocou a educação no centro das políticas de desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA JUNIOR, A. *Sob as arcadas*. Rio: MEC, 1965.
- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei*. 7^a. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BAUER, C.; BUFFA, E. In: FILONOV, G. N. A. *Makarenko*. Op.cit
- BRASLAVSKY, C. *Aprender a viver juntos*. Brasília: UNESCO, Sesi, IBE, UnB, 2002.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro, 2009.
- CLAPARÉDE, E. *A escola sob-medida*. São Paulo: Fundo de Cultura, s/d.
- COMÉNIO, J. A. *Didácticamagna*. 2^a.ed. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1976.
- CONTI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: Capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

- DUBUC, B. *Maria Montessori*: a criança e sua educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). *Op. cit.*
- DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.
- FOUCAULD, M. *Vigiar e punir*. 39^a ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FILONOV, G. N. *Anton Makarenko*. Recife: Massangana, 2010.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). *A pedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOMES, A.C. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília: UNESCO, 2001.
- HAMELINE, D. *Édouard Claparéde*. Recife: Massangana, 2010.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- HEILAND, H. *Friedrich Fröbel*. Recife: Massangana, 2010.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IVIC, I. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Massangana, 2010.
- JAEGER, W. *Paidea*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- KAZAMIAS, A. On educational knowledge and pedagogies. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). *International handbook of comparative education*. London: Springer, 2009.
- LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. Tomo I e II. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LAWTON, D. What knowledge is of most worth? In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). *Op. cit.*
- LEGENDRE, M. F. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *Op. cit.*
- LEGRAND, L. *Célestin Freinet*. Recife: Massangana, 2010.
- LEIF, J.; RUSTIN, G. *Pedagogia geral*. 2^a ed. São Paulo: CEN, 1968.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.



MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*. 2^a. ed. Barcelona: Ariel, 2007.

MARROU, H-I. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder-USP, 1966.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau – o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, (Orgs.). *Op. cit.*

MATTOSO, G. *O calvário dos carecas*. São Paulo: EMW Editores, 1985.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Recife: Massangana, 2010.

MONTESSORI, M. *Educação e paz*. Campinas: Papirus, 2004.

MUNARI, A. *Jean Piaget*. Recife: Massangana, 2010.

PETRALIA, I.; DIAS, E.T. D.M. Claparéde: funcionalista da Escola Nova. In: HAMELINE, D. *Op. cit.*

PIAGET, J. *Jan Amos Comênio*. Recife: Massangana, 2010.

REBOUL, O. *Filosofia da educação*. São Paulo: CEN, USP, 1974.

RÖHRS, H. *Maria Montessori*. Recife: Massangana, 2010.

_____. *Georg Kerschensteiner*. Recife: Massangana, 2010.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1968.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIMARD, D. O renascimento e a educação humanística. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *Op. cit.*

SOËTARD, M. *Jean-Jacques Rousseau*. Recife: Massangana, 2010.

_____. *Johann Pestalozzi*. Recife: Massangana, 2010.

UNESCO. *Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade*. Brasilia: UNESCO, 2002.

WESTBROOK, R. B. *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010.

WILSON, A. M. *Diderot*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JUVENTUDE E NÃO VIOLÊNCIA: TERRITÓRIOS DE CULTURA E PARTICIPAÇÃO

Maria Benites*

I. Introdução

Alguns dados atuais talvez possam mostrar a necessidade de uma mudança de paradigmas na nossa sociedade. Por estes dados podemos perceber que determinados atributos de nosso sistema social não estão funcionando no que seria o objetivo final de qualquer sociedade: o bem comum.

Faz mais de um século que sentenças como: “A guerra como solução” ou “Temos que preparar-nos para a guerra se queremos a paz”, fizeram com que uma outra frase se implementasse com mais força: “A violência gera violência”. No curto período que vai de 1989 a 1994 se contabilizaram 89 conflitos armados em todo o planeta, intra e inter nacionais. Sabemos também que nas grandes guerras do século passado calcula-se que morreram mais de 200 milhões de pessoas.

Preparar-se para guerras significou para a grande maioria das nações investimento de recursos bilionários em armamentos sofisticados e letais, tanto para os seres humanos, quanto para o planeta. Estamos mencionando apenas guerras entre nações, mas ainda existem outras guerras: contra o tráfico de drogas, contra a pedofilia, contra o tráfico de órgãos e de seres humanos.

A título de informação, em 2007 o gasto militar no mundo foi de 1.339 trilhões de dólares, sendo que 41% deste valor corresponde aos gastos dos

* Notório Saber em Pedagogia, Psicologia e Pedagogia Social (Alemanha, Uni-Siegen 2002)

EUA. O mundo gastou 2,4 % de toda sua riqueza em armas de destruição. Em 2009 o Brasil gastou 19,6 bilhões de dólares em armamento. A América do Sul aumentou seus gastos em armamentos em 50% nos últimos dez anos (CHADE, 2009).

Complementando, a FAO informa que em 2008 foram destinados ao combate à fome somente 4,5 bilhões de dólares. A diferença abismal dos gastos mostra o tipo de sociedade na qual vivemos.

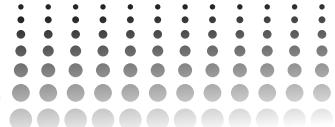
Estas cifras nos deixam estupefatos e paralisados. Como reverter os valores de uma sociedade que gasta 190 vezes mais em instrumentos de destruição que em comida para seres humanos famintos? Gasta 190 vezes mais alimentando a violência que alimentando os seres humanos!

Apenas com estes poucos dados percebemos que vivemos sob o paradigma da violência como solução. Nossa sociedade é violenta.

A necessidade de mudar esta perspectiva na nossa sociedade é uma responsabilidade de todos os participantes da sociedade: os sujeitos, as instituições normativas, os organismos públicos e privados de poder, os governos e todas as instituições ligadas a ele, as indústrias, os organismos internacionais, etc. Porém ainda não vemos no discurso público uma consciência que aponte para este presente violento como as consequências que as próximas gerações sofrerão.

Os jovens percebem o que a realidade está mostrando: nós adultos perdemos a capacidade de solucionar, através do diálogo, os problemas que surgem das relações entre os membros de qualquer comunidade. Os problemas parecem ter como única possibilidade de solução algum tipo de violência, seja em Gaza, no Egito, na Somália, na Colômbia ou nas favelas de São Paulo e Rio de Janeiro.

A violência parece ter eclodido com mais força e brutalidade nos últimos dois séculos, talvez porque antigamente as guerras não afetavam a população civil da forma que hoje em dia afeta. Os exércitos não mandavam os melhores, os mais sadios, os jovens mais fortes para morrer; em linha de frente iam os mercenários, sem pátria e sem ideais. As cidades não eram bombardeadas. Não se jogavam bombas de napalm em escolas e hospitais: muito menos um presidente de uma nação democrática ordenava atirar bombas atômicas em duas cidades repletas de civis, para nesse horror negociar a paz.



Parece que estamos vivendo sob a égide da violência: a educação dos nossos jovens está permeada de comandos e ordens. Eles têm que lutar: lutar pelo mercado, lutar pelo emprego, por um atendimento na saúde. Lutas individuais que se transformam em frases que não surpreendem mais porque são as lutas que norteiam nossa sociedade: luta contra a fome e a miséria, luta pelos direitos humanos, luta contra a AIDS, lutas contra os mais diversos preconceitos.

Nossa educação, nossa escala de valores, apontam para objetivos, os mais diversos, sempre numa luta sem fim. A educação aponta para uma sociedade de lutadores, e nesse paradigma de educação a sociedade só pode ser violenta. Ela prepara os seus jovens para morrer ou matar. A violência não é privilégio das marginálias, dos jovens marginalizados: nós temos exemplos que mostram que a violência se encontra em todos os estratos da sociedade.

II. Educação: solução única para uma cultura de paz?

O tema deste artigo é *juventude e não violência: territórios de cultura e participação*. Um dos territórios de cultura e participação deveria ser o território da educação. Ela tem sido uma bandeira para a qual todos os governos se voltam como se ela fosse a esperança salvadora e milagrosa de todos os problemas que as novas gerações enfrentarão no futuro. Delegar unicamente para a educação a tarefa de conseguir uma mudança de paradigmas, isto é, de uma sociedade educada na violência para uma sociedade educada para a *não violência*, e ainda com o objetivo de instaurar o bem comum e de não obediência ao poder, tem a clara intenção de condenar a educação a mais um fracasso. Não se pode pedir a um único segmento da sociedade que mude um futuro ameaçador. Sobretudo porque as instituições educativas não podem mudar leis, nem orçamentos. É uma falácia pretender que o problema esteja na educação e que melhorando a educação vamos ser a utopia desejada.

Hoje o problema violência é de tal medida que se instaurou uma contraviolência tão ou mais violenta que aquela que se pretende combater, haja vista as chacinas que se promovem em qualquer parte do mundo a título de combate à violência.

Podemos assegurar que o grande problema de nossa sociedade é, sem sombra de dúvida, a atual violência. Mas, quando um problema é detectado isso pode significar que a solução já esteja começando a ser pensada; só não

pode ser solucionado aquilo que não é enfrentado como problema.

Assim, se a violência parece um problema que afeta a toda a sociedade, como sair desse estado de violência? Como mudar o paradigma de uma educação para a violência? Das relações sociais de poder e submissão? Da busca de uma sociedade que permita a qualidade de vida que hoje em dia temos condições de ter?

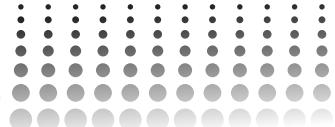
Há mais de duzentos anos, Jean Jacques Rousseau escreveu o *Contrato Social*, onde explicita a necessidade de o homem pensar em algo que é superior a ele como indivíduo e que tem um caráter profundamente ético: o bem comum. O bem comum é o bem estar do indivíduo que sabe que nenhum de seus congêneres sofre de algum mal que o homem possa evitar.

Enquanto existirem sistemas de dominação institucionalizados, que dividem os homens, os grupos sociais, as sociedades, toda a humanidade em dominadores e dominados, o bem comum não passa de um conceito livresco sem nenhum valor na concretude da sociedade. Estes sistemas de poder e dominação criam uma assimetria que precisa de uma ou outra forma de violência para manter esse desnível permanente. A impossibilidade de diálogo, de solidariedade real entre os seres humanos, é sem dúvida a base da violência.

Uma parte da responsabilidade destes problemas está, sim, na educação: educamos para a violência por sistemas de hierarquias, de prêmios e castigos, por ignorar o outro e seus conhecimentos, por padronizar tempos e espaços sem ter em conta diferenças e diversidades, por ignorar necessidades e potencialidades desiguais e diferentes. A educação, tal como está em vigor, pretende que todas as crianças e jovens aprendam em tempos iguais temas iguais a partir de uma normatização elaborada fora dos contextos de vida. Isto nega a existência e os tempos do outro, sua diversidade e sua subjetividade.

III. A *não violência*

O homem nasce livre, sem nenhum destino traçado ou predestinado. Ele nasce livre para aceitar a violência ou para ir por um novo caminho que já foi muitas vezes enunciado e anunciado ao longo de toda a história da humanidade: o caminho da *não violência*; quando em língua espanhola usamos este termo sem hífen porque a “*noviolencia*” não é o oposto da violência; é a negação da violência, é ignorar a violência como comportamento, portanto, é uma palavra só ou conceito definido pela ausência de violência, como as



palavras felicidade e infelicidade, uma significa a existência a outra a ausência.

A *não violência* é muito mais que uma estratégia, que uma determinada prática, que uma forma de agir, que uma ideologia religiosa ou política. A *não violência* é uma opção cultural e civilizatória, onde se pretende a humanização da humanidade; parece uma tautologia, porém nunca foi tão necessário conscientizar os homens da igualdade na sua origem e na sua vida. A *não violência* é apostar nas potencialidades de todos os seres humanos e reconhecer nestas potencialidades as diferenças e as semelhanças, valorizando todas e cada uma delas no sentido de poder servir para um fim único, qual seja, minimizar ao máximo o sofrimento, o dano e a violência entre os seres vivos.

Desde uma visão não violenta, os verdadeiros e reais avanços da Humanidade seriam uma consequência do evoluir solidariamente, reconhecendo a violência e exclusão como tendências promovidas e estimuladas por atores que teriam interesses determinados e que criaram estruturas determinadas, como os complexos militar e industrial, permitindo a instauração de um círculo vicioso alimentando a violência que gera a violência.

Gostaríamos, então, de analisar alguns conceitos que poderiam ajudar a transformar esta sociedade violenta em uma sociedade não-violenta.

IV. Educação e formação

A sociedade não oferece uma educação *coercitiva não violenta*, para a qual seria necessária uma preparação muito maior, pois esta requer uma revisão profunda da coerência entre fins e meios. Esta formação coercitiva na *não violência* não é nem deveria ser utópica; muito mais utópico seria querer um mundo sem violência, tendo a violência como método e fundamento.

Para mostrar que isto que acabo de enunciar não é tão utópico como as utopias que nos cercam e que nos condenam ao fracasso, vou começar estabelecendo uma diferença entre educar e formar:

Educar, segundo a etimologia, vem de uma palavra indo-europeia, deuk, que significa guiar, e do vocabulário latino ex, que significa tirar. Assim a educação seria guiar alguém pelo caminho do conhecimento que sairia à luz mediante a ajuda do educador. Existem mais de 200 definições para o termo educação.

Mas, aceitamos esta como a definição do processo de socialização dos

indivíduos no seio de uma determinada sociedade, que ao educar-se aprende determinados conhecimentos e valores.

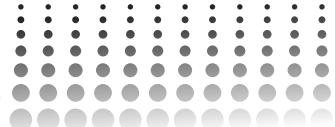
O processo educativo seria o processo pelo qual o indivíduo adquire determinadas qualidades sociais, emocionais e intelectuais que podem durar por certo período ou acompanhá-lo pelo resto da vida.

Nas crianças, a educação procura estimular o processo da estruturação do pensamento e das formas de expressão, bem como ajudar no processo de maturação senso-motora e no processo de integração social e convivência grupal.

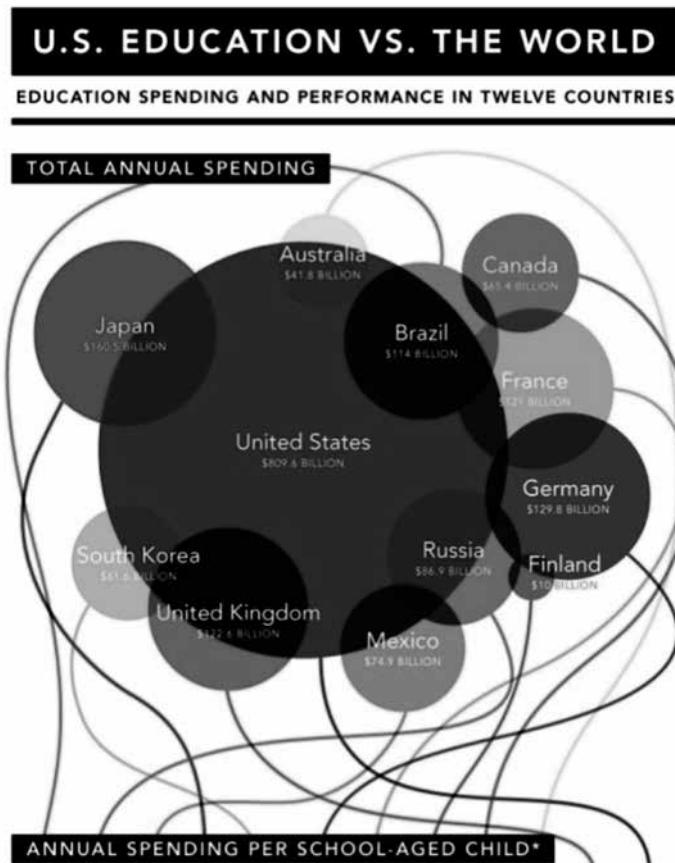
As pesquisas e estatísticas mostram que este modelo de educação está com sérios problemas em todo mundo. Recentemente tive que fazer um levantamento de dados do ensino de segundo grau em 5 países, pois os governos estão extremamente preocupados com o futuro que terão que oferecer às populações jovens. Analisando os novos currículos percebe-se que a fórmula encontrada por esses países foi a de dar mais tempo de aula, de escola e de conteúdos.

Um dos poucos países que não tem tantos problemas com a juventude resultou ser a Alemanha. Me refiro a dados quantitativos de violência e deserção escolar e profissional. Analisando os currículos das séries iniciais até o final do segundo grau deste país foi fácil descobrir o segredo: a importância que se dá à área cultural e à pesquisa dos alunos. Além, claro, de uma formação de excelente nível para os professores.

Materiais, métodos, salários não são muito diferentes de outros países que têm sérios problemas nessa área. Segundo dados do Banco Mundial, em 2008, o Brasil gastava 7,5 % do seu PIB na educação, e a Alemanha 10,4%. A diferença entre os PIBs de ambos os países não é significativa e a população da Alemanha é de 90 milhões de habitantes. Porém a diferença em salários, estrutura e infraestrutura dos dois países é enorme, o ensino na Alemanha é público, universal e gratuito incluindo a Universidade. Os Estados Unidos, por sua vez, tem o maior gasto em educação do mundo, mas isso não significa educação de qualidade para toda a população; pelo contrário, a cada dia mais a crise da educação tem se aprofundado nos EUA, conforme assinalam algumas publicações:

**Figura 1**

Educação nos Estados Unidos e no mundo: investimento e performance em onze países.



Fonte: <http://geofactualidades.blogspot.com.br/2011/06/gastos-em-educacao-eua-e-no-mundo.html>

Assim, em síntese, temos que os EUA gastam mais de 809 bilhões de dólares em educação (313 milhões de habitantes), o Brasil, US\$ 114 bilhões (215 milhões de habitantes), a Alemanha, US\$ 129 bilhões (81 milhões de habitantes), a Finlândia, US\$ 10 bilhões (aproximadamente 6 milhões de habitantes).

Podemos afirmar que a educação parte do princípio de que quem chega à escola é um ser ignorante de todos os conhecimentos, os que ele pode-

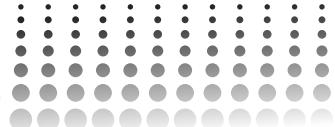
rá adquirir ao longo de sua vida escolar. Ultimamente tem havido esforços para aceitar que a escola tenha maior interação com a comunidade na qual está inserida, com as famílias e com os próprios alunos, na busca de uma aprendizagem mais dinâmica, mais interativa. Porém a institucionalização do saber tenta generalizar um processo que é ao mesmo tempo absolutamente individual e social, negando o lado individual e subjetivo e, por isso mesmo, condenando-o ao fracasso.

Voltamos à pergunta: Como educar numa perspectiva *não violenta*, em que os dados sobre guerras e armamentos horrorizem àqueles que deveriam resolver problemas e não criá-los? Não posso deixar de mencionar o que eu acho ser um dos problemas mais sérios e que nunca é levado em consideração: todos os governantes do mundo ocidental, que assinam os decretos mais violentos, passaram no mínimo 10 anos em escolas, onde cotidianamente, por 4 a 5 horas, receberam ensinamentos para socializá-los, numa idade na qual os conhecimentos adquiridos deviam nortear suas ações pelo resto da vida.

Aqueles que têm, de alguma forma, participação na educação dos jovens, seja através da formação dos professores, seja formando diretamente os jovens, percebem que eles são conscientes de que o mundo é ameaçador, de que alguma coisa deve ser mudada. Eles, porém, têm que encontrar em nós adultos um apoio para esta busca de um outro mundo, melhor melhor que o atual.

A diferença entre educar e formar nos daria a pauta de uma nova forma de socializar os sujeitos e o conhecimento. O sentido da palavra formação fica talvez mais claro utilizando o termo alemão “*Bildung*”, que significa todos aqueles conhecimentos de que o sujeito se apropria por necessidade, gosto ou conveniência. Isto quer dizer que o conhecimento de alguma forma é objeto de uma escolha, de uma preferência, de uma necessidade. Ele está relacionado intimamente com o desenvolvimento de um sujeito ativo que quer participar da sociedade.

A Alemanha tem alguns aspectos interessantes da sua sociedade que poderiam ser levados em conta, por exemplo: até pouco tempo atrás não existia o Ministério da Educação, mas o Ministério de Cultura e Formação, e a educação fazia parte deste Ministério como um dos tantos apêndices da formação e da cultura do povo alemão, sabendo que os currículos não eram



suficientes para a formação de um cidadão.

Ou seja, a formação tem a ver com o contexto, com a história, com as manifestações culturais, com a diversidade de profissões e trabalhos, e também com a educação. As escolas não são os únicos ambientes para os processos de socialização e de aprendizagem.

V. Territórios de cultura e participação

Existe um espaço onde o aprender faz essa junção entre o social e o individual? Onde a potencialidade de cada um pode ser reconhecida para que o objetivo final seja alcançado?

Nos parece que tais espaços são aqueles que aqui denominamos territórios da cultura e da participação. São espaços onde a prática permite vislumbrar que novas teorias vão se construindo a partir de experiências e concretudes.

Mencionarei dois projetos que tive oportunidade de observar e participar ativamente: o Projeto “Cultura Viva” e o Projeto “Janelas para o Mundo”.

a) Projeto “Cultura Viva”

Foi criado no Brasil, em 2004, pelo Ministério da Cultura. É um programa muito simples, que valoriza a produção cultural da sociedade mediante a dotação de recursos públicos à entidades e organizações já estabelecidas, visando estimular o desenvolvimento e continuidade do que já está sendo feito. O repasse dos recursos é feito através de editais e prêmios em verbas destinadas aos grupos sociais produtores de cultura que, no momento que são selecionados, passam a ser chamados “Pontos de Cultura”. Estes Pontos estão espalhados pelo Brasil inteiro e representam uma gama enorme de manifestações culturais que as comunidades mesmas criam, produzem e administram.

A riqueza das propostas, a energia e a seriedade com que as comunidades apresentavam suas manifestações culturais foi imensa. No livro intitulado “Pontos de Cultura: o Brasil de baixo para cima”, o autor deste Programa, Prof. Célio Turino, descreve projetos culturais realizados nos mais diversos cantos do Brasil e que dão uma ideia da magnitude dessa atividade que, na maioria das vezes é silenciada e reprimida. Um espaço onde crianças, jovens, adultos e idosos se unem cotidianamente tendo a sua cultura como elo que

dá lugar a um espaço de partilha e participação. Tive a oportunidade de assessorar os Pontinhos de Cultura, edital dedicado aos programas, projetos e manifestações culturais que envolviam crianças e jovens de 0 a 21 anos. Durante o ano de 2010 visitei mais de 100 Pontos de Cultura, e em todos eles encontrei uma proposta de dignidade, de respeito ao ser humano, de conflitos e contradições sendo resolvidos em diferentes patamares de diálogo e solidariedade. Projetos que estavam funcionando há mais de 20 anos e que propunham mudanças na sociedade a partir da criação de territórios de desenvolvimento do sujeito como ser original e único, mas ao mesmo tempo inserido num espaço de sociabilização e aprendizagem.

Com mais de 30 anos de experiência nas áreas de arte, cultura, educação e novas tecnologias, a maioria dos programas e projetos de pesquisa que criei, coordenei ou participei, tinha o objetivo de relacionar processos de criação e processos de aprendizagem. Mas nunca tinha visto resultados tão significativos, constatação tão clara de que a cultura, unida a processos de aprendizagem, podia realmente fazer a diferença em comunidades, pessoas e instituições.

Segundo dados do IPEA, foram mais de 8 milhões de pessoas que este Programa Cultura Viva atingiu com manifestações culturais dos mais variados tipos. Griôs transmitindo a cultura oral de povos originários ou quilombolas, maracatus, oficinas de cinema e audiovisual, bandas, corais, teatros comunitários, companhias de balé, enfim a lista não conseguiria contemplar os mais de 3.000 Pontos de Cultura selecionados e premiados pela sua trajetória.

O prêmio dado pelos editais eram recursos que permitiam melhorias e continuidade, não eram competitivos em quantidade e sim em qualidade. Participei de vários júris de premiação e fiquei comovida em ver como comunidades paupérrimas se organizavam, nessa que é uma das necessidades mais primárias do ser humano, a necessidade estética, cultural e artística. E como essas comunidades finalmente eram reconhecidas pela sua atuação perante o poder público.

b) Projeto “Janelas para o Mundo”

Entre 2002 e 2010 realizei um projeto de pesquisa chamado “Janelas para o Mundo”, com crianças e jovens de diferentes países e culturas e que envolveu mais de 800 participantes. Nesta pesquisa foram utilizados o computador e as novas tecnologias de audiovisual para a apropriação de conhe-



cimentos e com uma base fundamentalmente de aprendizagem de culturas e produção cultural. Nos mais de 120 grupos que coordenei, nunca vi uma manifestação violenta, nunca nenhum dos participantes teve uma atitude violenta, nunca um facilitador foi agredido nem física nem verbalmente, nunca um aparelho foi danificado ou roubado. Analisando este resultado descobrimos que a metodologia deste “sucesso” *não-violento* era bem simples:

1- iniciar criando regras para o grupo e pelo grupo - a lei é fundamental para o sucesso de um grupo, seja ele qual for - neste caso as regras eram parte de um consenso;

2 - ninguém ensinava, mas todos aprendiam; os desafios eram colocados na lógica do erro e acerto, e não do certo e errado, quer dizer, as tentativas de acerto, às vezes, não eram concretizadas. Porém, isso não significava o final do processo, mas um novo começo;

3 - todos de uma ou outra forma deveriam produzir conhecimentos a partir fundamentalmente dos seus desejos, seja de criar, seja de se apropriar de algum conhecimento específico;

4 - o produto final e o resultado da apropriação de conhecimentos eram a autoavaliação do participante, e se ele quisesse, seu produto era colocado em exposição na internet e/ou se fazia uma exposição para a comunidade.

A educação, desenhada nos paradigmas atuais, busca transmitir conhecimentos que na maioria das vezes estão distanciados das reais necessidades de conhecimentos específicos que as comunidades precisam. Raramente se acha uma escola que estude um problema de uma comunidade visando a sua solução.

Já a cultura e a arte têm como núcleos a produção de cultura ou arte, de forma a criar conhecimentos ou recriar aqueles conhecimentos circulantes que atingem o mais humano do humano. A cultura tem sua principal base nas relações sociais que permitem a perpetuação de determinadas manifestações independente de normatizações ou legislações. Ninguém assegura a perpetuação de ritmos musicais, peças de teatro, coreografias ou livros. Somente as relações sociais são as que asseguram a perenidade de determinadas obras artísticas.

Não existem leis que determinem programas culturais, nem leis que determinem o que é arte. Arte e cultura são os aspectos mais livres da sociedade, aqueles espaços regidos unicamente por necessidades estéticas, por hábitos que geralmente determinam e precisam persistir.

VI. A pesquisa

Para este artigo fiz mais de 20 entrevistas com participantes de projetos culturais que não participaram do nosso projeto, nem do programa “Cultura Viva”, mas que aparentemente transitariam nos territórios que eu chamo de cultura e participação.

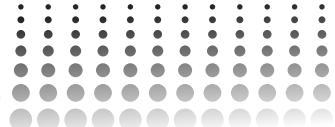
Queria ver qual a percepção dos jovens sobre a violência, o poder e as relações sociais em espaços onde a cultura tinha um papel importante; eram entidades do terceiro setor, na Alemanha, na Turquia e no Brasil (SESC).

Para minha surpresa, todos os jovens adotaram o discurso dos mass média, de uma forma extremamente encoberta, sem muita rebeldia, apesar de os territórios de produção cultural serem como territórios oxigenados onde eles dizem que podem crescer, desenvolver e criar, mas não estão conseguindo se apropriar de formas sociais para as mudanças, a não ser aquelas de cunho individual.

Apesar de não suportar os espaços que nós adultos deixamos a eles, não se apropriam, nem criam outros territórios como fizeram gerações anteriores, tais como o espaço político, o espaço da contestação e da rebeldia, os espaços da reflexão e questionamento. Os discursos eram tão prolixos que a minha primeira conclusão foi que a educação está conseguindo invadir os espaços da cultura, ao invés da cultura invadir os espaços da educação.

Em todos os discursos aflora o medo. Os jovens são dominados por medos: medo do futuro, medo das cidades, medo do desemprego futuro, medo da morte, dos extraterrestres, das conspirações. Acredito que os mass média estão mostrando que o que tinha para ser criado já foi criado; que não cabe aos jovens mudar nada, pois os adultos não deixam. Deixando a sensação de que no futuro o mundo vai piorar, sem uma solução possível.

Este discurso das entrevistas se contrapõem com a prática que se desenvolve naqueles programas em que os adultos se aproximam dos jovens com propostas de colaboração, que vão de encontro aos desejos dos jovens. Nestas relações de partilha e colaboração pode se perceber que deixar a so-



lução dos problemas para os jovens é tão errado como pensar que os adultos devem solucionar problemas que não só não foram criados por esta geração, mas que ainda não são realmente compreendidos no seu alcance futuro.

A educação do medo e da alienação faz com que as pessoas aceitem o fato de que 5% dominem econômica e politicamente os 95% restantes da humanidade, condenando à fome e miséria uma enorme parcela de seres humanos, e aceitando como correta a violência como solução para reprimir tamanha injustiça.

VII. Necessidade de um novo paradigma de não violência

Assim, voltamos ao núcleo da necessidade de um novo paradigma de *não violência* que propõe, entre outras coisas, negar-se a participar da organização para a violência, condenando a preparação para a violência.

Sabemos que a arte e a cultura têm por objetivo primordial e final desenvolver o mais humano que o ser humano tem, qual seja, sua capacidade de pensar o mundo e a si mesmo dentro de uma perspectiva de qualidade de vida. O prazer estético é um prazer não intencional que reflete o grau civilizatório das sociedades. Colocamos a arte e a filosofia no mesmo patamar. Não são necessárias para nada, não resolvem problemas, porém são as primeiras coisas que os governos tiranos e os ditadores proíbem.

Vemos que guerras estão sendo implementadas com a aceitação de povos e governos, dando permissividade para a organização de exércitos que absorvem tempo e recursos humanos, cognitivos, reflexivos, políticos, científicos e materiais (recursos estes que seriam mais do que suficientes para eliminar a pobreza, a fome, o analfabetismo, enfermidades endêmicas, enfim, com estes recursos a grande maioria dos problemas mundiais poderia ser resolvidos).

Mas também temos exemplos maravilhosos de práticas sociais que, utilizando a cultura, a arte e os processos de criatividade, conseguiram reduzir índices de violência e ao mesmo tempo repensar as leis que regiam suas sociedades.

Gostaria de relatar uma experiência que conhecemos em 1997, numa escola de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. A escola foi convidada a apresentar sua experiência, em 2001, num Seminário na nossa Universidade (Siegen, Alemanha), sobre o tema “Educação para um Mundo sem Violência”. Seis profes-

soras participaram do Seminário.

Elas apresentaram o relato do trabalho que realizaram 73 professores numa escola cujo orçamento total anual era de 16 mil dólares, em que elas mesmas ganhavam entre 250 e 350 dólares, sendo uma escola com 1.100 alunos, situada numa zona de periferia, numa favela onde a renda mensal não passa de 150 dólares por família, sendo que estas famílias estão compostas geralmente por mais de seis membros. Os pais dos alunos desta escola, na sua grande maioria (quase 90%), eram analfabetos. A experiência se iniciou em 1994, na escola Olinda de Paula Magalhães, em Juiz de Fora, Brasil.

A história dessa escola começa com uma jovem professora, na época com apenas 23 anos, desafiada pelas demonstrações de desrespeito e desinteresse dos seus alunos. Por acaso ouviu, durante o recreio que eles, na sua grande maioria com mais de 16 anos e cursando a sexta série do ensino fundamental, compunham música funk (uma espécie de rap) com grande entusiasmo. Na aula seguinte propôs para estes alunos a realização de uma pesquisa sobre música, sobre qual era a origem dos diferentes ritmos das músicas que eles tocavam ou cantavam, enfim uma verdadeira pesquisa sobre a música que eles tanto gostavam.

Após um prazo de quinze dias para o trabalho, e ao seu término, os alunos apresentaram uma verdadeira aula sobre a pesquisa realizada, envolvendo ritmos africanos, norte-americanos, brasileiros e outros ritmos latino-americanos.

Pela primeira vez fora possível ter uma aula, em que o desinteresse e a agressividade tinham desaparecido, tanto por parte dos alunos como da professora. Havia encontrado um território de participação.

A partir dessa experiência solicitaram à direção a possibilidade de apresentar esta pesquisa na forma de uma atividade cultural, nas duas horas livres que os alunos tinham a cada mês. A apresentação foi chamada de 'Tertúlia'. Teve um êxito enorme, tanto que os alunos de toda a escola não só se entusiasmaram com a produção de seus colegas, como também quiseram produzir outras pesquisas, outras apresentações. No final do semestre essas duas horas por mês foram muito poucas para as tantas inscrições da produção dos alunos. Eles apresentavam suas atividades espontaneamente e sem nenhuma orientação dos professores.

Como resultado desta experiência a professora de português propôs



que se fizesse uma Semana de Artes, em que, além dos alunos apresentarem suas produções, os artistas da cidade iriam à escola para conversar com os alunos e a comunidade e apresentar suas vivências, suas obras, discutir com eles problemas de arte, enfim, transformar a famosa Tertúlia num espaço onde artistas, alunos e comunidade que produziam cultura pudessem intercambiar livremente informações e experiências.

Durante essa “Semana de Artes” vieram à escola escritores, artistas plásticos, músicos, artistas de teatro e foram realizadas diferentes oficinas e apresentações.

A Semana de Artes parecia um tempo tão pequeno diante da vontade de aprender dos alunos. Era uma semana em que tinham aprendido muito e com interesse. A direção da escola, junto com os professores, criaram então a Semana do Folclore, onde mais que o folclore seria apresentada a cultura brasileira, a respeito da qual os alunos sabiam muito pouco. Foi então solicitado que cada professor procurasse uma forma de coordenar o tema que deveria ser tratado na sala de aula para esta semana, tendo como base as diferentes formas da arte: música, dança, teatro, poesia, literatura, artes plásticas ou fotografia.

Os temas foram trabalhados numa interdisciplinaridade natural: A professora de Matemática, que estava trabalhando medidas de capacidade, peso e volume, resolveu aplicar estes conceitos à Arte da Culinária. E os alunos pesquisaram as comidas típicas brasileiras, elaborando uma série de análises quantitativas. Eles mostraram a diferença de peso entre alimentos crus e cozidos, explicando a perda de peso como consequência de um fenômeno físico relacionado com a quantidade. Trabalharam juntas neste experimento a professora de Ciências, a de Matemática e a de Artes, pois a estética da apresentação da comida era importantíssima.

O professor de Geografia trabalhou junto com a professora de Artes e a de Matemática, criando um enorme planetário no teto da escola. A professora de Português trabalhou junto com a professora de Artes e a de Ciências elaborando objetos de cerâmica com poesias. A de Educação Física descobriu que a dança seria uma forma de Arte corporal e trabalhou com a professora de História e de Português, produzindo um balé com pequenos trechos de história da dança brasileira e textos de canções folclóricas. Cada um deles apresentava diferentes possibilidades de usar o conhecimento como forma

de cultura e representação. E nunca antes os alunos tinham trabalhado tanto e tão seriamente.

A partir desta primeira semana passaram-se 7 anos. Em 2004, visitamos pela última vez a escola, que já tinha uma proposta pedagógica concretizada em diferentes projetos que se materializavam todos os anos, em três semanas: A Semana de Artes, a Semana do Folclore e a Semana da Poesia.

Esta escola tinha, até 2004, índice de violência zero, os alunos não abandonavam mais a escola até completar seus estudos. Alguns deles, os que conseguiram um trabalho estável, terminaram o secundário e tentaram entrar na Universidade.

A escola não só desempenhou um papel fundamental para estes alunos, como foi um centro cultural de toda a comunidade, sendo que aos sábados e domingos todas as festas, tanto as privadas, como culturais ou religiosas eram realizadas ali. A comunidade entrou na escola com todos os seus problemas, com toda a sua vitalidade. A escola era realmente de todos.

Este exemplo foi apresentado num Seminário na Universidade de Siegen, Alemanha. Os professores debateram sobre a dificuldade de lidar com a rigidez das normas institucionais da escola. Rigidez que provoca dificuldades para inovar e tentar encurtar a distância entre as reais necessidades dos alunos e a obrigação da escola de formar segundo determinados critérios. No caso de Juiz de Fora foi um projeto pessoal de professores de uma escola, com um envolvimento afetivo muito grande.

Gostaria de mencionar uma última experiência educativa que foram os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, em que a junção entre educação, arte e esporte permitiu uma proposta educacional modelo. A Profª. Maria Aparecida Perez defendeu sua tese de doutorado na nossa Universidade de Siegen, recebendo a menção *Summa cum Laude*. Como ex-secretária de educação teve a incumbência de implementar uma proposta elaborada pelo poder público, que, porém, foi dialogada, reformada e aplicada num permanente diálogo com a comunidade. Nesta proposta foi considerado o conhecimento da comunidade, que foi levada em conta como correspondente pela implementação de um projeto inovador. Mais de 1 milhão de pessoas já passaram atualmente pelos espaços culturais e esportivos dos CEUs. A vida de muita gente foi mudada a partir dos 26 CEUs. Houve mudança de governo, mas a população se organizou para que esta proposta continuasse.



Na sua tese o que mais impacta são os depoimentos da comunidade, de pais e de alunos. Eles sentem que esse direito a uma educação de qualidade mudou suas vidas.

Pelo exposto acredito que pode existir uma Formação *Não violenta*, ou uma Formação unida a uma Educação para a verdadeira Liberdade, e que tal Educação tem que ultrapassar algo que está para além de tudo o que cada época traz dentro de si. Deve ser algo universal, que atravesse os tempos, os costumes e a sua época. Acredito que uma educação baseada em propostas Estéticas procurando alcançar propostas Éticas, talvez possa ser uma solução. Porque Ética, segundo W. Benjamim, não se pode ensinar, só se pode aprender. A Estética, que o ser humano tanto precisa, considerando que nenhuma sociedade sobrevive sem manifestações artísticas ou culturais, é o que pode ser a porta de entrada para a Ética.

VIII. Educar homens livres

Há quase 400 anos, Baruch Spinoza nos surpreendeu com um novo modelo de filosofia, uma filosofia que tinha o corpo humano como modelo. Segundo Gilles Deleuze:

Spinoza disse: *Não se sabe o que pode o corpo*. Esta declaração de nossa ignorância é algo mais que uma provocação: nós falamos da consciência e dos seus decretos, da vontade e seus efeitos, dos mil meios para mover um corpo, dominar o corpo e suas paixões – mas não sabemos realmente o que pode o corpo. (o grifo é nosso). (DELEUZE, 1980).

Mas é no corpo que a vida se sustenta e é o corpo que é morto na violência.

Toda a filosofia de Spinoza está traspassada pela negação da relação de causalidade entre o espírito e o corpo, chamada paralelismo. Com esta teoria ele nega qualquer forma de superioridade da alma sobre o corpo ou vice-versa. Segundo a sua Ética o que é ação da alma também é ação do corpo e vice-versa. Não há predomínio de um sobre o outro.

O que isto pode significar? A resposta ele nos dá: o corpo e a mente são uma unidade divina. Não existe nem poderia existir a preponderância de um sobre o outro. Isso significa o homem em toda a sua magnitude, isso faz do homem alguém único por sua capacidade de estar vivo. Não apenas pela sua

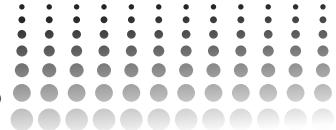
capacidade de pensar, mas pela sua capacidade de ser um todo.

Spinoza vai mais longe e divide os homens de acordo com suas paixões, com suas emoções. Pois é nas emoções onde se encontra esta união entre o corpo e a alma.

Os homens dominados pela alegria têm paixões alegres como o amor e o desejo. São estes os homens livres. Porque tudo o que produz alegria, que segundo Spinoza, é a união perfeita entre corpo e alma, - não a euforia que seria uma alegria baseada no imediato - só a verdadeira alegria tem a capacidade de nos fazer livres. Já os homens dominados pela tristeza têm paixões tristes, e Spinoza enumera uma lista enorme de paixões tristes, classificando os homens de paixões tristes em três categorias: os tiranos: aqueles que estimulam as paixões tristes para poder dominar melhor; os escravos: os dominados pelas paixões tristes necessitam do tirano para se sentirem protegidos de si mesmos e de sua incapacidade de poder alcançar a plenitude; e os sacerdotes. Espinoza não define quem são os sacerdotes; no nosso entendimento estes poderiam ser todos os custódios das falsas normas que separam o homem da sua plenitude inculcando falsas premissas: falsos profetas, falsos professores, falsos adultos, falsos políticos, que servem aos tiranos para converter os escravos às leis da tirania: são aqueles que se entristecem com a condição humana, com as paixões do homem em geral (tanto podem rir como indignar-se, mas que seu riso não deixa de ser um mau riso). São os sacerdotes, os falsos profetas os que inculcam nos homens as paixões tristes porque não acreditam neles, porque pensam que os homens não podem nunca saber o que querem espontaneamente. Diz Spinoza que “os mais interessados em abraçar qualquer tipo de superstição são inevitavelmente os que mais imodicamente desejam os bens exteriores”. “O tirano necessita das almas tristes para triunfar, assim como as almas tristes precisam de um tirano para acolher-se e propagar-se” (SPINOZA apud DELEUZE, 1980, p. 37).

Vale a pena hoje em dia se perguntar quem seriam os sacerdotes: os mass media, os professores alienados, os governantes que obedecem aos tiranos, os fanáticos religiosos?

As paixões enumeradas por Spinoza como paixões tristes são em primeiro lugar, a tristeza cuja radicalização é o ódio, depois a aversão, o escárnio, o temor, o desespero, a piedade, a indignação, a inveja, a humildade, o arrependimento, a vergonha, o desgosto, a cólera, a vingança, a crueldade.



Na sua análise Spinoza coloca também como paixões tristes a esperança e a segurança (Ética IV, 47, esc.), pois diz que a verdadeira cidade (ou sociedade) deve propor aos seus cidadãos o amor à liberdade muito mais do que a esperança da recompensa ou até a segurança dos bens, uma vez que “é aos escravos e não aos homens livres que se dão recompensas pela sua boa conduta” (Tratado Político, cap. 10 § 8). (cf. DELEUZE, 1980).

É em Spinoza que se pode encontrar uma verdadeira filosofia de vida, pois ele denuncia com toda a clareza, com todas as suas palavras tudo o que nos separa da vida, tudo o que nossa sociedade coloca contra a vida. Para ele a vida está pervertida pelas categorias do Bem e do Mal. Ele propõe as categorias de Bom e Mau como mais adequadas para que o homem livre possa escolher o que é mais conveniente para a sua natureza, pois diz que tudo o que é Bom aumenta a potência de ação do homem no seu meio; tudo o que é Mau diminui sua potência de ação no mundo. Nesta proposição está clara sua intenção de ver a cada homem como original e único, ao mesmo tempo em que o entende como homem social. Propõe uma sociedade que exclua categorias como a falta e o mérito, o pecado e o perdão. Pois a consequência desta distância dos homens para aceitar a vida como bem supremo, é o ódio, inclusive o ódio a si mesmo, a culpa.

Esta Ética nos surpreende porque nega radicalmente este mundo Moral, que vemos mudar inexoravelmente sem poder saber para onde vamos. O importante desta proposta é ver que realmente todo o mundo que construímos está cada vez mais longe da aceitação da vida como o Bem supremo sem o qual o resto é inútil. O amor à vida, extensivo, portanto, a tudo o que está vivo, resolve problemas que vão desde o racismo, até a ecologia.

A engenharia genética, as drogas, a prostituição infantil, a corrupção dos governos, tudo isto nos abrumpa, nos deixa quase com a sensação de que estamos num mundo incontrolável. Pois bem, depois de ler “Ética” nos damos conta que não, que está tudo muito bem controlado por sistemas de poder tirânicos. Que cada vez mais somos obrigados a aceitar as palavras dos tiranos e seus sacerdotes vassalos e subservientes e isso é o que eles querem porque nos afasta de nossas reais possibilidades de homens livres.

Tudo isto não é idealismo, pelo contrário, precisa ser ensinado, assim como dois séculos atrás aqueles que propunham a abolição da escravidão tiveram a coragem de ensinar e mostrar que esse pressuposto ideal era pos-

sível, e hoje nenhum país aceita a escravidão, considerando-a um dos crimes mais hediondos da humanidade.

Talvez possamos dizer que atualmente um dos males mais difundidos é a escravidão intelectual. Nós doutores, mestres, graduados e professores, teríamos que procurar no nosso trabalho quais são estas formas de escravidão e tentar, como estamos fazendo aqui, perspectivas para educar homens livres.

Spinoza, Walter Benjamin, Juiz de Fora, São Paulo e tantos outros que não tenho como mencionar neste curto artigo, são exemplos que nos mostram possibilidades reais, porque produzem uma enorme alegria. Sabemos que existem milhares de propostas pelo mundo afora, que procuram também esta alegria, mas cada um de nós tem seu próprio caminho e espero poder aprender neste encontro como enriquecer nossas perspectivas.

Nossa proposta é a de educar o homem livre. O homem que no futuro valorizará sobretudo a Vida.

Bibliografia

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENITES, M. *Educar para a liberdade*. Conferência proferida em Barcelona, Fundación Rosa Sensat, em julho de 2000.

CHADE, J. *Gastos com armas crescem 50% na América do Sul em 10 anos*. O Estado de São Paulo, 08 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,gastos-com-armas-crescem-50-na-america-do-sul-em-10-anos,384038,0.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

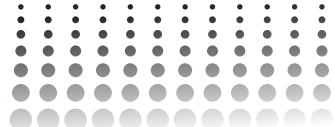
DELEUZE, G. *Espinoza e os signos*. Porto: Ed. Rés, 1980.

EAGLETON, T. *La idea de cultura*: Una mirada política sobre los conflictos culturales. Buenos Aires: Paidos, 2001.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes*. Vigotski – Bakhtin - Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MEAD, M. *Cultura e compromiso*. Barcelona: Ed. Gedisa SA, 1997.

NEGRI, A. *Lições sobre império*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.



TURINO, C. *Ponto de cultura: O Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2009.

ROUSSEAU, J. J. *El contrato social*. Valladolid: Ed. Maxon, 2008.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: LP&M, 2010.

SPINOZA, B. *Tratado teológico-político*. Introdução, tradução e notas de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Nacional, 1988.

SPINOZA, B. *Ética*. Introdução de Joaquim de Carvalho. Lisboa 1992.

SPINOZA, B. *Tratado de la reforma del entendimento y otros escritos*. Madrid: Editorial Tecnos, 1989.

Sites na internet

http://www.saliendodelcallejon.pnud.org.co/img_upload/6d6b6f7338396468346236633233737a/Noviolencia.pdf

[http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bestpractices\(span\).pdf](http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bestpractices(span).pdf)

<http://geofactualidades.blogspot.com.br/2011/06/gastos-em-educacao-eua-e-no-mundo.html>

Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno) | Datos | Tabla - <http://datos.bancomundial.org>

Educación | Datos datos._datos. <http://bancomundial.org>

Gasto público en educación, total (% del PIB) | Datos | Tabla - datos. <http://bancomundial.org>

Índice de educação – Wikipédia, a encyclopédia livre - <http://pt.wikipedia.org>

Brasil tem menor gasto em educação entre 34 países - <http://noticias.terra.com.br>

Gastos com armas crescem 50% na América do Sul em 10 anos - internacional - americalatina - Estadão - <http://www.estadao.com.br>

Folha Online - Mundo - Gasto mundial em armamento militar cresce 6% em 2007, diz relatório - 09/06/2008 - <http://www1.folha.uol.com.br>

Dados da população mundial - <http://www.indexmundi.com/map/>

JUVENTUDE - VIOLENCIA - DROGAS E OS DIREITOS HUMANOS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ALEMANHA

Bernd Fichtner*

Os números que as estatísticas apresentam sobre violência e uso indevido de drogas entre os jovens em nossa sociedade na Alemanha têm tido nos últimos anos um aumento significativo. Tanto as causas como suas consequências estão longe de serem resolvidas (BRINKMANN; FRECH; POSSELT, 2011). Há várias hipóteses para esse aumento, que pode dever-se também a uma maior visibilidade e informações mais completas sobre os casos ou a uma maior sensibilidade social e política para a questão, o que tem se desenvolvido igualmente nos últimos anos. Adicione-se a isto o fato de que os meios de comunicação divulgam amplamente casos de delinquência juvenil colocando-os como emblemáticos da atual juventude. O que na maioria das vezes oferece uma imagem distorcida da delinquência juvenil e do uso indevido de drogas, mas tem como resultado as crescentes demandas sociais por ações das autoridades na supervisão e prevenção do problema. A violência e o uso de drogas pelos jovens da Alemanha estão sendo cada vez mais personalizados, patologizados e biologizados.

Estes problemas estão sendo tratados como formas de comportamento desviante, como uma manifestação de determinados grupos marginalizados, separados de uma sociedade considerada em si mesma “saudável”. Esta perspectiva impede a percepção de que não somente os jovens praticam a violência, mas que eles também são submetidos a diversas formas de violência social, institucional e pessoal.

* Doutor em Ciência da Educação pela a Universidade de Bielefeld.

Meu ponto de partida é uma tentativa de descrever a realidade da nossa sociedade moderna. As teorias atuais da sociedade construídas a partir de uma sociedade capitalista, como sociedade neo-liberal ou pós-moderna parecem-me não muito úteis para entender o cotidiano desta sociedade em que nossos jovens vivem. O ponto de partida deste artigo focaliza-se sobre um filme de Stanley Kubrick. Em uma segunda etapa vou apresentar as tendências atuais na Alemanha, no que diz respeito a uma reação ou uma resposta para o problema “juventude - violência- drogas”. Em uma terceira etapa gostaria de questionar os “direitos humanos” como um dilema ou como uma perspectiva em vista da situação dos jovens. A minha pergunta final é: Qual é o potencial dos direitos humanos para a recuperação e desenvolvimento da categoria do “social”?

Uma tentativa de entender a realidade de nossa sociedade moderna

Qual é a lógica de nossa sociedade moderna, na qual estes jovens devem viver e conviver? Ao invés de falar genericamente sobre nossa sociedade como sociedade capitalista, neoliberal ou pós-modernista gostaria de apresentar uma provocação.

O filme “De Olhos bem Fechados” de Stanley Kubrik (KUBRICK, 1999) desenvolve-se na Nova York contemporânea. A Megalópole norte-americana conjuga todos os elementos para compor um quadro emblemático da sociedade e dos valores dominantes do mundo globalizado. Em meio à desordem do quartinho de uma prostituta, onde ela recebe seus clientes, a cena mostra um manual de sociologia com o título “Introducing Sociology”. Ao longo da história, as únicas pessoas que revelam algum escrúpulo nas relações com os outros são realmente as prostitutas. A humanidade das prostitutas manifesta-se, sobretudo, na sua fragilidade; elas se drogam e morrem de overdose; elas vendem seus corpos e se contaminam, enfim elas arriscam suas existências de forma concreta e material. Por isso suas transações de dinheiro e sexo, pautadas pelas leis do mercado, estão fundadas numa “realidade” que pode ser explicada pelos parâmetros sociológicos: “Introducing Sociology”.

As prostitutas são efetivamente comprometidas com a chamada “vida real”. O resto é puro imaginário. A nossa sociedade, marcada pelo imperativo do consumo, lança os indivíduos nas vertigens de um imaginário sem trans-



cendência onde tudo, inclusive os homens, se transformam em objetos. O filme deixa bem claro o que está por trás desta sociedade, quer dizer, o núcleo fundamentalmente perverso que se oculta na formação de nossa sociedade. Este filme mostra um sistema de relações sociais onde todas as relações entre os homens se transformam em fetiches-mercadorias que começam a dominar de maneira totalitária os mesmos homens que construíram estes fetiches. Existem infinitas possibilidades de descrever cientificamente a nossa sociedade como sociedade moderna, pós-moderna, globalizada etc. etc.

Tentamos pensar e compreender a nossa sociedade usando antinomias ou polos complementares: Nunca na história da humanidade existiu uma mudança tão dramática das formas de vida social que passam por um processo de *estandardização e esquematização*. E ao mesmo tempo essa mesma vida social é apresentada como propulsora de uma *variedade absoluta de liberdade e de possibilidades humanas*. *Mas tudo é de fato uma ilusão...*

Estamos imersos num *feeling* que nos diz que esta forma de nossa sociedade perdurará eternamente. Mas a razão nos alerta que isto será a possibilidade mais improvável entre todas as possibilidades existentes. É mais fácil para nós imaginarmos o colapso do planeta e da natureza do que uma sociedade além do sistema capitalista ou a quebra deste sistema.

Atualmente a perspectiva do processo da sociedade como “história” gradualmente se perde, e a “história” se transforma em “comunicação” como processo técnico e formal. O que anteriormente era considerado “sociedade” ou “coerência social” na perspectiva de uma rede de relações e dependências entre os indivíduos, passo a passo se perde, e a “coerência social” e a “sociedade” tornam-se “mercado”.

As teorias do Pós-Modernismo veem nesta desintegração nada mais do que uma chance para um desenvolvimento da capacidade de jogar com a particularidade individual, uma chance que pode dar liberdade estética aos indivíduos. Estas teorias não levam em conta as agudas contradições entre a individualização dos processos de vida e a normalização, esquematização e homogeneização. Encontramos uma separação brutal entre a *socialização da razão em nível de produção técnica e científica*, por um lado, e *privatização das emoções, dos afetos, dos sentidos e da fantasia*, por outro. Emoções e afetos têm cada vez mais um caráter privado e tornam-se assim cada vez mais cegos.

Todas estas antinomias não se complementam entre si, não se suple-

mentam, elas não dão luz para o todo que chamamos sociedade. Algumas perguntas permanecem em aberto e, sem respostas. Compreender a complexidade desta contradição é obviamente difícil. Em outras palavras, dentro da etiqueta da globalização se realizam atualmente tanto processos de homogeneização da sociedade como de desintegração e destruição do social.

As tendências da punitividade, desintegração e falta de reconhecimento na Alemanha

O problema das relações da juventude com a violência e as drogas é tratado de inúmeras formas pelas diferentes disciplinas científicas, com diferentes perspectivas: econômicas, históricas, sociais, psicológicas, de saúde, etc.

O conceito de “punitividade” que B. Dollinger, Professor de Pedagogia Social na Universidade de Siegen (Alemanha) aborda, desenvolveu-se no discurso político e social dos últimos anos tornando-se um conceito-chave na criminologia (DOLLINGER, 2011). Sua melhor definição faz referências a um “prazer de punir”. Este termo define uma característica da sociedade atual que lida com grupos socialmente desfavorecidos.

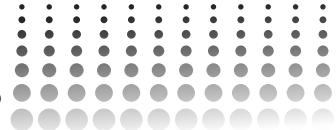
Ao estabelecerem parâmetros para a punitividade, a tendência é a de fazer uma distinção entre situações institucionais, individuais e de grupos delitivos, diferenciando-os juridicamente.

A punitividade é orientada por decisões políticas e percepções culturais que são determinadas a grupos específicos (DOLLINGER; SCHMIDT; SEMISCH, 2011, p. 17 e 39).

Dollinger (2011, p. 39-44) explica detalhadamente três tipos de punitividade:

- uma punitividade institucional,
- uma punitividade expressiva – política e
- uma punitividade mass – medial – cultural.

Denominado o “Teorema da Desintegração” – desenvolvido pelo grupo de pesquisa de W. Heitmeyer na Universidade de Bielefeld / Alemanha desde os anos 1990 – centra-se em uma combinação de níveis macro e micro. Os mecanismos básicos de uma sociedade altamente industrializada, capitalizada, caminham lado a lado com processos ambivalentes de individua-



lização e expressam-se no aumento da desintegração dos processos sociais, profissionais e políticos. Segundo Heitmeyer (1994, p. 46) os processos de desintegração são:

- Processos de dissolução da participação ativa nas instituições sociais (dimensão institucional);
- Processos de dissolução de relacionamentos com outras pessoas ou circunstâncias da vida (dimensão pessoal);
- Processos de dissolução de entendimento sobre os valores e as normas comuns (dimensão sócio – emocional).

O caminho dos jovens para a violência e as drogas toca em pontos chaves das estruturas e mecanismos de socialização, porque estes mecanismos, ao mesmo tempo, são processados socialmente, institucionalmente e individualmente de formas muitos diferentes.

O *Teorema da Desintegração* de Heitmeyer pode ser entendido como complemento da *Teoria da Falta de Reconhecimento* do filósofo social Axel Honneth (1992; 1997). Reconhecimento é um conceito chave da teoria social, principalmente sobre a justificação filosófica da importância que representa a estima social para a conformação do sujeito. O reconhecimento social é um requisito fundamental para a aceitação, como um sinal de sociabilidade. O “Teorema do Reconhecimento” pretende dar uma resposta filosófica à questão: Como é possível a sociedade? A. Honneth distingue três formas de reconhecimento:

- Amor ou apoio emocional;
- Direito ao reconhecimento normativo ou cognitivo; e
- Solidariedade como um reconhecimento social.

Estas seriam as formas básicas e imprescindíveis nas experiências do que é respeito. O autor afirma que as formas complementares básicas da experiência do desrespeito, portanto, seriam: A *agressão física*, a *exclusão social* como “a privação de direitos” e a *desvalorização de formas de vida com o seu potencial de construir identidade*.

Os Direitos Humanos - um dilema ou uma perspectiva?

Entendo Direitos Humanos como reivindicações universais de cada ser humano frente aos outros, frente à sociedade e ao estado – reivindicações

para uma vida em autodeterminação.

A expressão “Direitos Humanos” refere-se obviamente ao homem e a palavra “direitos”, nesse contexto, só pode designar aquilo que pertence à essência do homem, que não é puramente acidental, que não surge e desaparece com a mudança dos tempos, da moda, do estilo ou do sistema; mas é algo que pertence ao homem como tal.

Não existe uma definição de Direitos Humanos aceita genericamente porque nos diferentes pactos se exprimem interesses distintos ditados pelo tempo histórico e por uma compreensão mutável de prioridades.

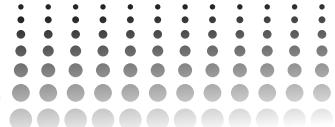
De qualquer forma, compreendo os Direitos Humanos como o resultado de um processo histórico de emancipação dos povos, de lutas políticas que exprimem os direitos iguais de todos os seres humanos em busca da realização plena e livre da sua personalidade. Convencionar que todos os seres humanos têm o direito de ser igualmente respeitados pelo fato simples e suficiente do reconhecimento da sua pertença à humanidade é uma conquista histórica.

A expressão Direitos Humanos pode, entretanto, referir-se a situações políticas, sociais e culturais, que se diferenciam entre si, tendo significados diversos.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* - adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948 - é o documento traduzido no maior número de línguas (370 em janeiro de 2010).

A dimensão internacional dos Direitos Humanos é um fenômeno recente na história mundial consolidando-se a partir da II Grande Guerra Mundial. A sucessão de tragédias humanas ocorridas a partir da segunda metade do séc. XX impõe uma conscientização permanente sobre a capacidade de destruição do ser humano. Tais tragédias instigam, por isso mesmo e de igual modo, uma revisão das lições do passado, além da modéstia em relação ao progresso e aos avanços materiais e tecnológicos da humanidade.

Embora a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* não seja um documento que represente obrigatoriedade legal, serviu como base para os dois tratados, elaborados nos anos 1976 sobre direitos humanos da ONU, revestidos de força legal: o Tratado Internacional dos Direitos Civis e Políticos (chamado *Tratado Civil*), e o Tratado Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (chamado *Tratado Social*).



O *Tratado Civil* e o *Tratado Social* indicam duas tendências e linhas diferentes na história.

Os *direitos civis* se estabeleceram no século XVII e no século XIX. Os *direitos de liberdade do pacto civil* foram formulados pela primeira vez em “Virginia Bill of Rights” (1767) e na Declaração Francesa dos Direitos Humanos (1789). Essas declarações expressam as lutas pela autonomia dos povos contra os governos coloniais ou contra monarquias absolutas, respectivamente. Representam as necessidades e os objetivos das classes civis. As elites cultas, cujas demandas sociais eram geralmente satisfeitas, lideravam essas lutas. Portanto, o que estava no centro não era a luta por educação, emprego e saúde, mas a defesa e garantia contra a invasão do Estado e de terceiros nos bens de propriedade já adquiridos. Na “Virginia Bill of Rights” não se encontra nenhuma frase sobre as contradições de uma classe burguesa, cuja riqueza se fundou no trabalho de escravos e no roubo da terra dos povos indígenas. A respeito da famosa Declaração Francesa dos Direitos, Marat e Babeuf² já reconheciam e criticavam o fato de que os assim chamados direitos humanos representariam uma mentira em favor dos ricos e às expensas dos pobres, a favor dos homens às expensas das mulheres.

Os direitos da ONU (*Tratado Social*), pelo contrário, eram objeto e resultado do movimento dos trabalhadores. Sua entrada na DUDH (*Declaração Universal dos Direitos Humanos*) e no pacto social ocorreu, sobretudo, devido à pressão dos estados “real-socialistas”. Esta disputa decorria e alimentava os conflitos da Guerra Fria. O “ocidente” fez esforços para marginalizar os direitos humanos sociais no discurso público. Os Estados Unidos não ratificaram o pacto social até hoje. Até hoje faltam possibilidades internacionais de proteção às leis em relação aos direitos sociais; ao contrário dos direitos civis, que são representados, por exemplo, pelo Tribunal de Justiça Europeu em Den Haag.

A *Conferencia Mundial sobre os Direitos do Homem*, em Viena (1993), na sua “Declaração e Programa de Ação”, reafirmou: “os direitos humanos e as liberdades fundamentais são inerentes a todos os seres humanos, sendo a sua proteção e promoção a primeira responsabilidade dos Governos”.

O Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1999) afir-

² Líderes da **Conjuração dos Iguais** ou simplesmente **Os Iguais** na Revolução Francesa.

ma, no seu Comentário Geral 13:

A educação é, ao mesmo tempo, um direito fundamental em si mesmo e um meio para a realização de outros direitos humanos. Como direito à autonomia, é principalmente através da educação que os adultos e as crianças economicamente e socialmente marginalizados podem libertar-se da pobreza e adquirir os meios para participar plenamente nas suas comunidades.

Com outras palavras: na história, os Direitos Humanos são e foram instrumentalizados – às vezes através de formas perversas – sobretudo na sua dimensão política.

Um exemplo chocante: Adolf Hitler usava o slogan “o Direito Humano quebra o Direito do Estado” para legitimar a superioridade da raça ariana, para legitimar o Holocausto. Em nome dos Direitos Humanos Hitler transfigurou as suas agressões militares em portentosos eventos de “liberação da tirania”. Encontramos a mesma lógica nas declarações oficiais de Reagan, dos Bush, de Brejnev ou de Obama para justificar e legitimar as ações militares contra outros países, em nome dos Direitos Humanos ou da liberdade ou da democracia.

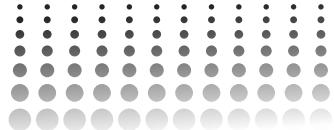
Qual seria então o significado ou o potencial da ideia de Direitos Humanos para a Pedagogia Social e Educação Social que tematiza a relação jovens, violência e drogas?

Isso fica mais claro na perspectiva do jovem Karl Marx ao criticar uma concepção de direitos humanos estribada no respeito aos interesses egoístas e individualistas dos burgueses, no entendimento de que a liberdade seria congruente e idêntica à propriedade privada.

Na alternativa de Marx e Engels (1848) os Direitos Humanos devem orientar-se em direção a uma sociedade “na qual o livre desenvolvimento de cada indivíduo é a condição para o livre desenvolvimento de todos”. Marx concretiza isso:

Toda *emancipação* é a recondução do mundo humano, das relações humanas, ao *próprio homem*. (...)

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forças próprias” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a



força social sob a forma de força política; somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 1970, p. 188).

Os Direitos Humanos orientados ao mesmo tempo ao indivíduo e a todos os indivíduos da comunidade aparecem, nesta perspectiva, como um guia emancipatório da Educação Escolar e da Educação Social na perspectiva do desenvolvimento de uma nova forma de viver, um novo estilo de vida - princípio fundamental para uma autêntica reinvenção da Educação: o pleno e livre desenvolvimento de cada um e de todos os seres humanos. Não como uma proclamação de fora para dentro e sim como uma demanda que, eclodindo em cada um, reclama pela transformação do todo.

O potencial dos Direitos Humanos para transformar a educação tradicional poderia reforçar os processos inovadores que pululam como bifurcações? Seria capaz de promover a reconquista e o desenvolvimento da categoria do Social? Como se poderia concretizar isso?

Perspectivas da reconquista e do desenvolvimento da categoria do “social”

Entendemos o “Social” não como um valor moral ou ético, como um padrão ou princípio de ação, mas como uma categoria. Uma categoria não pode ser inventada ou definida cognitivamente na escrivaninha de um intelectual. Ela é resultado de um processo histórico-social. Sua universalidade é literalmente trabalhada e elaborada pela sociedade. Essa universalidade é resultado de uma generalização baseada em uma experiência social e prática.

O “Social” representa algo autônomo, com um sentido próprio, que não pode ser reduzido às estruturas sociais, nem à sociedade, nem aos processos psíquicos internos dos indivíduos. A categoria do “Social” é direcionada às relações reais – relações que também se encontram nas relações submersas no indivíduo e na sociedade como um todo. O “Social” se estrutura a partir da perspectiva de atores sociais em interações cooperativas e conflitantes.

No “Social” os indivíduos se constroem, se criam segundo Marx como “*verdadeiras comunidades individuais*”. Com este conceito do indivíduo como “*verdadeira comunidade individual*” se pode questionar qualquer antinomia entre indivíduo e sociedade, entre micro-nível e macro-nível. Marx descreve o potencial do “Social”, no qual o indivíduo se cria como “*verdadeira comunidade*

individual" (MARX, 1970, p. 180 – 198), de forma detalhada numa perspectiva utópica.

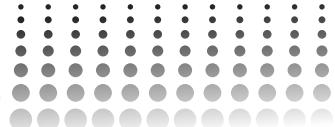
A Universidade de Siegen está construindo junto com a Universidade Católica de Brasília um projeto de pesquisa no qual queremos questionar as práticas culturais e estéticas dos jovens como reconquista e desenvolvimento da categoria do "Social". Atualmente não existem estatísticas que mostram quantos jovens violentos ou vulneráveis à violência são atingidos por projetos culturais, encontrando novos caminhos para sua vida. Trabalho artístico, práticas estéticas com sua lógica aberta se opõem a qualquer previsibilidade empírica. Nesta prática o processo é tão importante como o resultado.

Nessas práticas culturais e estéticas não consideramos os jovens como delinquentes ou problemáticos, mas os consideramos no seu próprio potencial como "verdadeiras comunidades individuais". Queríamos apresentar dois casos diferentes como exemplos: Mechtild von Schoenebeck (2011) aponta, numa pesquisa atual, vários projetos que se baseiam em práticas culturais como dança, rap, teatro, literatura e fotografia, nas quais os jovens aparecem como "comunidades individuais" que se desenvolvem nas relações sociais:

Através desses projetos esses jovens descobriram que possuíam potências que ainda não imaginavam que tinham – potenciais que a família, a escola e os pares não incentivam. Conseguiram realizar os primeiros passos através de uma vida enriquecida pela arte. (SCHOENEBECK, 2011, p. 141).

Ronald Hitzler e Michael Pfadenhauer (2007, p. 53 – 60) apresentam formas de aprendizado em grupos de jovens e mostram como os jovens se dedicam a uma série de assuntos com grande entusiasmo: "Contudo, eles fazem isso sempre dependendo das suas próprias disposições, humores, interesses, valores etc." (2007, p. 53).

Em relação à perspectiva binacional do nosso projeto de pesquisa discutiremos processos de "globalização" numa perspectiva específica de reconquista e desenvolvimento da categoria do "Social". Na nossa perspectiva, "globalização" é uma expressão de um processo contraditório, que é direcionado ao desenvolvimento e à formação de uma sociedade mundial já existente há muito tempo. Tal contradição perde sua força se considerarmos este processo como determinado apenas pela dominância do sistema de mercado mundial ou pelo progresso tecnológico. O processo de globalização tem, na sua estrutura, *centros e periferias*. *Centros e periferias* se confrontam com a tarefa de



se recriar dentro das suas condições, tendo como referenciais as suas relações internas: por um lado os sujeitos, suas atitudes, consciência, conhecimento, capacidade de ação e desenvolvimento, por outro lado a estrutura das organizações. Em vez de uma lógica unidimensional e linear do “econômico”, o papel do “Social” se torna cada vez mais importante como problema e tarefa com múltiplas dimensões novas.

Referências bibliográficas

BRINKMANN, H. U.; FRECH, S.; POSSELT, R.-E. *Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Villigst, 2011.

CARVALHO, B. *Educação de uma perspectiva freiriana como um direito humano*. Dissertação de mestrado. Universidade de Viena. Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, 2008.

COMITÊ DOS DIREITOS ECONOMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Comentário geral n.º 13, sobre o direito à educação - artigo 13.º do pacto. Adoptado na 21.ª sessão do Comitê, 1999. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/PAGINA2-1-dir-econ.html>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS DO HOMEM. *Declaração de Viena e programa da ação*. Viena, 14-25 de Junho de 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

DOLLINGER, B. Punitivität in der Diskussion. Konzeptionelle, theoretische und empirische Referenzen. In: Dollinger, B., Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.). *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

DOLLINGER, B.; SCHMIDT-SEMISCH, H. (Org.). *Handbuch Jugendkriminalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

DOLLINGER, B.; SCHMIDT-SEMISCH, H. (Org.). *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

HEITMEYER, W.; SCHRÖTTELE, M. (Org.). *Gewalt Beschreibungen, Analysen, Prävention*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2006.

HEITMEYER, W. (Org.). *Das Gewalt-Dilemma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp., 1994.

HITZLER, R.; PFADENHAUER, M. Lernen in Szenen. Über die 'andere' Jugendbildung. In: *Journal der Jugendkulturen*. Nr. 12.(2007), p.53-60.

HONNETH, A. *Kampf um Anerkennung*. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1992.

HONNETH, A. Anerkennung und moralische Verpflichtung. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51 (1), 1997, p. 25–41.

KUBRICK, S. *De olhos bem fechados*. Direção e Produção: Stanley Kubrick. Roteiro: Stanley Kubrick e Frederic Raphael. Intérpretes: Tom Cruise e Nicole Kidman [Manaus: Videolar, 1999. 1 dvd] (159 min).

MARX, K. Ökonomisch-philosophische Manuskripte 1844. Leipzig, 1970.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa: Avanti!, 1997 [1848]. Disponível em: <<http://www.pcp.pt/publica/edicoes/25501144/manifes.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

ONU. *Declaracion y programa de accion de Viena*. Conferência Mundial de Derechos Humanos. Viena: 1993. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

_____. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/portugues/Universal.html>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

SCHABACH, M. Prävention statt Repression? Anmerkungen zum Verhältnis von Kriminalprävention und Punitivität. In: Dollinger, B., Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

SCHÖNEBECK, M. von. Mit Kunst und Kultur gegen Gewalt?. Projekte mit Kindern und Jugendlichen. In: Brinkmann, H.U.;/Frech, S.;/Posselt, R-E. (Org.): *Gewalt zum Thema machen*. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Villigst, 2011.

A VIOLÊNCIA NO DISTRITO FEDERAL: DESAFIO PARA OS EDUCADORES

Leila Bijos*

1. Introdução

O atual contexto brasileiro aponta para um momento em que a realidade desafia e provoca especialmente a imaginação do sociólogo ou do cientista social, quando se depara com o fenômeno da violência. Os meios de comunicação de massa, em suas diferentes formas de manifestação, invadem cotidianamente nossos sentidos com espetáculos de horror que ora sinalizam a barbárie, ora nos colocam nas vésperas ou antevésperas de uma guerra civil, produzindo um deslocamento nos conteúdos do imaginário social, pelo qual o mito do “homem cordial” vai cedendo espaço à “lei do mais forte” e aos imperativos do “salve-se quem puder e como puder”.

É um mundo moderno frágil, dotado de incertezas onde são precários os limites e fronteiras entre o conhecido e o desconhecido, entre a ordem e a desordem, entre o racional e o irracional. O que se percebe é que a violência não é episódica nem accidental, pois está inscrita na estrutura da sociedade. Em segundo lugar, a noção de violência estrutural costuma estar associada à negação de direitos básicos dos cidadãos, o que exerceria um efeito indireto sobre a violência física. Na verdade, os cidadãos estão sendo privados de direitos, e consequentemente expostos a um risco maior de sofrer ou cometer *agressões*.

* Doutora em Sociologia do Desenvolvimento pela a Universidade de Brasília.
Professora adjunta do mestrado em Direito Econômico Internacional e Tributário da Universidade Católica de Brasília.

A violência grassa as praças, as escolas, os campos de futebol, os salões de baile, e a vida familiar de cada cidadão. O mundo contemporâneo é marcado pela insegurança, a desconfiança e o medo, sentimentos provocados pelos mais diversos tipos de violência.

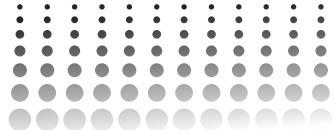
A criminalidade se tornou um fenômeno social, um fato próprio da existência humana, portanto fato social que nos causa mal estar. Violência e criminalidade sempre fizeram parte da convivência humana. O papel de cada instituição é evitar que seus índices cheguem a uma situação insustentável, a ponto de impedir a garantia do Estado Democrático de Direito. Em regiões como o Entorno do Distrito Federal a criminalidade e a violência atingem índices alarmantes.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal, e o Estatuto da Criança e do Adolescente estão sendo violados, pelas pessoas ou instituições que deveriam ter a missão de zelar pela vida e pela integridade das crianças e dos adolescentes, assim como por suas famílias.

As múltiplas representações da criminalidade e da violência são emblemáticas porque estão inseridas no cotidiano de cada indivíduo, convertendo-se em uma das principais preocupações internacionais.

2. Criminalidade e violência no Distrito Federal e Entorno

A violência é um dos mais graves problemas que afligem as sociedades modernas. Cientistas sociais de diferentes áreas procuram entender as causas e as motivações desse fenômeno, bem como possíveis alternativas de políticas públicas que possam minimizar seus efeitos. Waiselfisz infere que “há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (WAISELFISZ, 2012, p. 8). Entendendo violência no sentido amplo, pode-se interpretar crime organizado, homicídios, terrorismo, brutalidade policial, violência doméstica e no trabalho, como subdivisões do tema geral violência. Os homicídios cresceram exponencialmente na última década, passando de 0,7% para 11,5%, além de 43,3% das crianças e jovens assassinadas. Em 1980, os homicídios totalizavam 1.825, passando para 8.686 em 2010 (WAISELFISZ, 2012, p. 13-14).



Demograficamente, a região do Entorno, é conhecida como uma Microrregião do Entorno do Distrito Federal, sendo esta, uma microrregião do Estado de Goiás, localizada na Mesorregião do Leste Goiano.

A população da Microrregião do Entorno, segundo o Censo de 2010 do IBGE, é de 1.015.010 habitantes. Compreende vinte municípios numa área total de 38.000 km (WAISELFISZ, 2012, p. 13-14). São eles: Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás, Vila Boa e Vila Propício.

O fenômeno da violência nos sete municípios mais próximos do Distrito Federal tem preocupado as autoridades governamentais e os cidadãos. São eles: Águas Lindas, Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás.

Ao tratarmos da região do Entorno, estamos nos referindo às sete cidades goianas mais próximas do Distrito Federal, e que tem por características comuns a violência e a criminalidade, conforme **Tabela 1.** Municípios do Entorno do DF, a seguir.

Tabela 1
Municípios do Entorno do DF

MUNICÍPIO	ÁREA (km ²)	POPULAÇÃO	DISTÂNCIA APROXIMADA (km)	
			Brasília	Goiânia
Águas Lindas	278,0	61.478	50	180
Cidade Ocidental	382,0	33.147	45	230
Luziânia	3.852,2	106.695	66	200
Novo Gama	314,9	60.447	40	190
Planaltina de Goiás	2.547,7	58.576	80	300
Santo Antônio do Descoberto	1.135,5	46.194	50	175
Valparaíso de Goiás	58,0	75.380	30	235

Fonte: IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

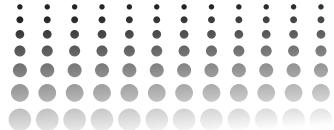
A região do Entorno é representada por um conjunto de cidades que nasceram ao redor de Brasília e que dependem da economia e dos serviços oferecidos pelo DF, estão entre eles, o acesso à saúde, ao trabalho e à educação. Estas localidades estão hoje entre as mais pobres e violentas do Brasil. São elas: Planaltina de Goiás, Novo Gama, Valparaíso, Cidade Ocidental e Luziânia, Aguas Lindas e Santo Antônio do Descoberto. Destas, a mais densamente povoada é Luziânia, com 106.695 habitantes, e Valparaíso de Goiás com 75.380 habitantes.

A população do Entorno está crescendo aceleradamente, isso acontece em razão de uma verdadeira explosão demográfica ocasionada pelo contínuo desenvolvimento da Capital Federal, esta realidade brasiliense demanda mão de obra, que provém de todos os estados do Brasil, sobretudo do Norte e Nordeste, contudo não oferece acolhida aos “novos candangos” que dependem vitalmente da estrutura econômico-administrativa do Distrito Federal. Como Brasília é uma cidade diplomática, não há uma integração econômica com as cidades do Entorno, que não possuem fábricas, nem produtos que permitam o aumento do fluxo de bens e serviços, capitais e até mão de obra (STIGLITZ, 2007, p. 61-62). Os habitantes do Norte e Nordeste migram de suas cidades em busca de melhoria de vida. Os problemas fundamentais dos mais empobrecidos membros da sociedade no Brasil revelam o desespero, representado pela “miserabilidade” de um coletivo de migrantes e emigrantes, que na ausência de chances de sobrevivência e oportunidades de inserção profissional no sistema capitalista, decidem partir para as zonas urbanas ou para países desenvolvidos como o Japão, ou para os EUA (BIJOS, 2009, p. 9). A desigualdade conduz à informalidade e à exclusão, impulsionando grupos minoritários à migração interna, como é o caso da população do Entorno.

No Entorno os serviços públicos são precários. Os municípios possuem grande carência de infraestrutura como asfalto, sistemas de coleta de águas pluviais, coleta de lixo, água tratada e rede de esgoto. Além disso, a falta de segurança pública tem sido um problema crescente e crítico.

Os constantes problemas que desafiam Brasília e Entorno estão ligados à violência e à criminalidade. Recentemente tem-se adotado a força policial para o combate do crime organizado e do tráfico de drogas no Entorno.

Existem grupos, tanto da sociedade civil, quanto representantes do Estado que acreditam em ações preventivas de investimento em qualificação



profissional dos jovens, em oportunidades de cultura, esporte, lazer, enfim, em políticas públicas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população do Entorno do Distrito Federal para o combate da violência e da criminalidade.

2.1. Medo constante

A situação de insegurança, predominante em Brasília e no Entorno, assim como em outros lugares, gera uma “cultura do medo”. Este medo é caracterizado por uma interminável desconfiança. Essa “cultura do medo” aumenta as “barreiras sociais” que podem ser simbolizadas por um muro que cerca e protege a população brasiliense, enquanto marginaliza a população do Entorno. Os dados estatísticos se apresentam como uma representação quantitativa das variações dos crimes e delitos cometidos pela juventude, e nos remetem aos romances, aos filmes policiais, aos fatos reais ou fictícios, e às enquetes sociológicas que são meras abstrações do problema em si³.

Nesta atmosfera de tensão, medo e desconfiança são exigidas das partes ameaçadas, sempre mais punição e intolerância. Para a população brasiliense, por exemplo, há lugares que podem ser frequentados, outros que são tidos como perigosos. A região do Entorno é marcada por este signo. Exemplificam-se localidades como Águas Lindas, Luziânia e Planaltina de Goiás como regiões perigosas, de barbárie e violência, por isso devem ser evitadas. O estigma se estende às pessoas provenientes de tais lugares, que passam a ser classificadas como perigosas, bárbaras e violentas. Destacam-se o furto, roubo, estelionato, ameaça, lesão corporal dolosa, sequestro, estupro, homicídio e tráfico de drogas. Os moradores do entorno, sobretudo os jovens que trabalham, estudam e frequentam o Distrito Federal são passíveis deste tipo de rotulação.

Bandeira define esta cultura de medo como uma espécie de apartheid social:

³ Os problemas do Entorno do Distrito Federal podem ser analisados de forma comparativa com os conglomerados habitacionais dos arredores de Paris, repletas de emigrantes árabes e africanos, conforme KALIFA (1995). Ver, também, a obra do mesmo autor: «Archéologie de l'apachisme, Les représentations des Feaux-Rouges dans La France Du XIX^e Siècle », *Le Temps de l'histoire*, n° 4, 2002, in : MAUGER, Gérard. *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris: Éditions La Découverte, 2009, p. 3.

A sociedade brasileira atualmente vive um momento preocupante e inquietante. A violência entrou na pauta do dia [...]. Em contrapartida, estamos sempre demandando mais punição, uma tolerância zero, diminuição da maioridade penal, enfim, um aumento do apartheid social. Em momentos mais críticos surge a discussão da redução da maioridade penal, a qual vem muito carregada por essa demanda por mais punição. (BANDEIRA, 2007, p. 9).

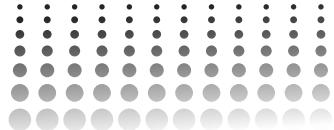
Os cidadãos se isolam peremptoriamente, porque não existe segurança em relacionar-se com o outro. Como reparar este contexto, uma vez que o sistema jurídico se vê confrontado com um insucesso inerente ao próprio movimento reparador do modelo carcerário, de ressocialização, que exige punição, mas não a aceitação do outro, numa pirâmide de poder estatal excludente?

2.2. Violência: muito além do problema da segurança

A violência está intimamente associada a outras questões, como por exemplo, a saúde pública. A violência provoca mortes, aumenta o número de atendimentos hospitalares, causa debilidades físicas, sofrimento e até problemas mentais. Portanto, o tema atenta diretamente às políticas de saúde pública de um país.

No caso do Entorno, a falta de opção dos moradores faz com que as vítimas da violência busquem os hospitais do Distrito Federal, sobrecarregando médicos, enfermeiros e atendentes. É preciso ter em mente, que os problemas relativos à questão do Distrito Federal e Entorno vão além do problema da segurança e da saúde pública. A criminalidade e violência existentes no DF devem ser consideradas como um fenômeno complexo e múltiplo e conceituados da maneira mais ampla possível.

A realidade social do Entorno do DF, inquestionavelmente marcada pela insegurança, é também marcada por graves problemas de educação, desemprego e saúde. Como inserir uma população excluída e marginalizada em uma educação inovadora, se a situação dos diversos sistemas de educação superior existentes no Brasil nos remete ao fraco desempenho dos dirigentes brasileiros, que na maioria das vezes não estão empenhados nos esforços de uma mudança do nosso sistema? Almeida e Paulo inferem que pensar em criança, adolescente e aprendizagem remete à escola e aos seus espaços de desenvolvimento por excelência (ALMEIDA; PAULO, 2010). Faz-se mister pensar o ambiente da escola, físico, social (professores, colegas) e as tarefas



(materiais, informações), uma vez que são os primeiros parâmetros que suscitam nossas interrogações, e por sua vez induzem às inovações e mudanças sociais. Freud, em seu trabalho *O Mal-Estar na Civilização* (1930), nos remete aos impasses existentes atualmente no cotidiano escolar, repleto de prescrições grandiosas e exigentes, que conduzem à exclusão dos alunos na escola. Como realizar a passagem, a transição do espaço privado do lar para o mundo, para o espaço público, se esses jovens são rejeitados pela própria comunidade onde vivem? Os próprios adultos rejeitam toda e qualquer responsabilidade sobre o futuro desta juventude, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las, o que na crítica de Hannah Arendt, em sua magnífica obra *A Crise na Educação* (2005) significa que os adultos recusam a autoridade e a responsabilidade de assumir o mundo ao qual trouxeram as crianças (ARENDT, 2005). Não se pode imputar a culpa da violência e da criminalidade somente ao Estado, nem nas normativas jurisdicionais de proteção da criança, que provocaram um rompimento das relações de poder entre pais e filhos, abalando a autoridade familiar, o que redundou na destruição dos parâmetros de respeito, obediência e amor. Como tornar o homem “útil e dócil”, na acepção de Foucault (1979), se o delinquente está acima da lei? Os estereótipos do blusão negro, do jeans rasgado, das camisetas com estampas de gangues, dos bonés com a aba virada para trás contribuem para a difusão do perfil do delinquente juvenil.

2.3. Determinantes da criminalidade: desemprego

Há, na verdade, uma exclusão do indivíduo que não é contemplado com uma educação que o prepare para viver em sociedade, e não o prepara para uma inserção profissional no sistema formal da economia.

Nos últimos anos, um dos aspectos evidenciados pela mídia, diz respeito à relação entre recessão econômica, taxas de desemprego e criminalidade. Esta é uma das grandes questões da criminologia, devido tanto às suas implicações teóricas, como para a definição de políticas públicas. Não obstante sua importância, a relação entre desemprego e crime, há um dos grandes consensos existentes na literatura criminológica: ela é frequentemente fraca, inconsistente e insignificante. Na melhor das hipóteses, pode-se dizer que existe um “consenso na dúvida” cujos resultados variam em função das técnicas e estratégias utilizadas para sua análise.

2.4. Juventude e criminalidade

Um dos grupos mais vulneráveis à violência, seja como agressor, seja como vítima, são os jovens. É preciso estudar a juventude para entender a criminalidade no Entorno.

As gangues de jovens são uma das imagens mais recorrentes no cenário contemporâneo da violência. As gangues, turmas ou guetos da periferia e do Entorno de Brasília têm um grau maior de envolvimento com o tráfico de drogas e são frequentes protagonistas de assassinatos. Como análise comparativa, de crimes bárbaros que chocaram a população brasileira, convém mencionar a morte do menino João Hélio, uma criança de apenas seis anos, que foi arrastada por cerca de sete quilômetros pendurado pelo cinto de segurança, no Rio de Janeiro. O fato chamou a atenção pela maneira que ocorreu, mas a violência urbana já apresentava sinais que deveriam ter despertado as autoridades e sociedade.

Uma série de crimes violentos tem mudado a rotina dos brasileiros, incluindo-se assaltos e incêndios a ônibus, sequestros, tiroteios entre bandidos e policiais, não como acontecimentos isolados, mas como uma sequência sinistra de fatos.

Usar ou aliciar menores de idade para o cometimento de delitos virou tática comum entre os criminosos. Verifica-se que os jovens estão sendo aliados por adultos, que lhes prometem pequenos presentes como um celular, um aparelho de som, ou uma quantia em dinheiro. A criminalidade, mesclada à vulnerabilidade detectada nos jovens reacendeu a discussão sobre a redução da maioridade penal, bem como de medidas urgentes para coibir a violência.

Ao longo dos anos, os homicídios se sobressaem como a fonte de maior letalidade das crianças e adolescentes, assim como dos jovens, no Brasil. O Brasil apresenta uma taxa de 13 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes, o que o leva a ocupar uma 4^a posição entre 92 países do mundo analisados, com índices entre 50 e 150 vezes superiores aos de países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Irlanda, Itália, Egito, etc. cujas taxas mal chegam a 0,2 homicídios em 100 mil crianças e adolescentes (WAISELFISZ, 2012, p. 79). O Brasil convive, tragicamente, com uma verdadeira “epidemia de indiferença”, devido a certa naturalização da violência, assim como um grau inaceitável de complacência do Estado em relação à vulnerabilidade de nossa população.



3. Vulnerabilidade à violência

Alguns setores da população são mais vulneráveis à violência, isso porque as agressões criminais assumem configurações específicas quando dirigidas às minorias. Existem também grupos que são vítimas de criminalidades com dinâmicas próprias. Isso pode ocorrer quando a vítima é homossexual, negra, adolescente, idosa, ou identificada com quaisquer grupos sociais particularmente frágeis diante do crime ou da polícia.

As modalidades de violência consistem na combinação de dinâmicas criminais tradicionais com dinâmicas particulares de violência. A homofobia e o racismo, por exemplo, são variantes de discriminações e preconceitos contra grupos vulneráveis. As raízes da violência no Brasil, na verdade, vêm desde a colonização do país, que foi tratado como mercado de exploração, sem o compromisso de construir uma nação com condições equânimes. Desde o começo houve uma total omissão dos portugueses em relação à realidade local, ressaltando-se a forma de administrar o país depois da abolição da escravatura, as revoluções, os golpes de Estado, um conjunto de ações violentas, além da composição da própria família brasileira segmentada em condições de desigualdades (SOTO, 2007, p. 21-22).

As taxas de homicídios na população de 15 a 26 anos saltou de 30 para 51,7% (a cada 100 mil jovens). Nas demais faixas etárias o índice passou de 21,3 para 20,8%, de acordo com dados estatísticos da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e a Cultura (OEI), referentes aos anos de 1980 e 2004 (WAISELFISZ, 2006).

Como consequência, a população negra, especialmente os jovens, é hoje, vítima de tratamento desrespeitoso e inadequado pela própria polícia, seja numa revista, o conhecido *baculejo* policial, seja numa delegacia. O que é acionado nas cenas comuns de seletividade da suspeita é uma combinação explosiva de estereótipos, violência simbólica, às vezes violência física, e racismo, que só faz aumentar o abismo entre polícia e juventude.

Ao se analisar o contexto de desamparo e mal-estar da sociedade, referendado por Birman (2005), é preciso atentar para a contextualização de Freud (2010), que chama a atenção para o registro social, e a desarmonia nos laços sociais, que vêm muitas vezes sublinhadas pela violência no interior do domicílio.

4. Violência doméstica

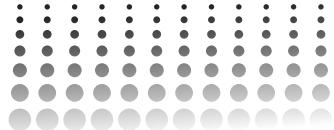
A violência no lar, o lado sombrio da vida familiar, se perpetra contra os membros mais fracos da família: as mulheres, as crianças, os velhos e os deficientes físicos ou mentais. Eles fazem parte do grupo chamado de “excluídos da sociedade”. A violência manifesta-se por meio de maus tratos físicos habituais, a tortura psicológica, a privação das necessidades básicas e do abuso sexual (BIJOS, 2003). O estupro é uma das manifestações mais extremas, pois combina o uso da força física e moral mediante o não consentimento da vítima. Sem dúvida, trata-se da forma mais brutal e inconcebível da violência sexual, uma vez que imprime a senha da vergonha e da impureza na mulher estuprada. Mesmo que a mulher se case com outro parceiro depois do estupro, de acordo com o inciso VIII, artigo 107, do Código Penal Brasileiro, será extinta a pena se a mulher não reivindicar, num prazo de 60 dias, a continuidade do processo.

A violência doméstica seja ela física, psicológica ou sexual, manifesta-se fundamentalmente contra mulheres, idosos e crianças. As chamadas minorias.

Os índices de violência doméstica encontram-se, em variados graus e, na medida em que podem ser comparados, presentes em todas as situações socioeconômicas.

A configuração da violência nos remete ao às estatísticas policiais, como o assassinato da menina Isabella Nardone, ocorrido em São Paulo, em 2008, que trouxe à tona a violência de membros da família (pai e madrasta) contra uma criança de cinco anos. A criança foi espancada durante uma festa de aniversário em que o casal compareceu, sufocada, esganada e jogada friamente da janela do apartamento pelo pai. Esse foi apenas o caso de maior repercussão dentre inúmeros que ocorreram contra dezenas de outras crianças.

No que se refere à mulher, o advogado Waldir Trancoso Peres, que defendeu 130 homens e mulheres que mataram seus cônjuges, confirma que a maior parte deles mantém-se fora das grades. São penas de oito a quinze anos, que podem ser reduzidas a dois terços, cumpridas em regime de semi-liberdade. Ou seja, o condenado só tem de dormir na cadeia. Penas de quatro anos podem ser cumpridas em liberdade, com algumas restrições, como ter de se apresentar regularmente ao juiz. Essas mudanças, que invadem todas as esferas da existência social, atingem também o direito; e percebe-se



que o traço distintivo do direito moderno é seu caráter sistemático, ironicamente fundamenta-se num direito de juristas, que não pune os agressores⁴.

Não resta a menor dúvida de que, as normas sociais que regulam a convivência entre homens e mulheres, de brancos e negros, de ricos e pobres contêm violência. Porto (2000, p. 267) enfatiza ainda, que “não existe violência, mas violências, cujas raízes são múltiplas, e cuja identificação é complexa; a ponto de qualquer tentativa explicativa ter que, de forma compulsória, considerar tal multiplicidade.” Assim, a mera obediência às regras sociais conduz à violência de gênero, de raça/etnia, de classe, constituindo mais um forte elemento para corroborar a afirmação de que a violência de gênero é estrutural.

O contrato heterossexual, cuja forma clássica de expressão consiste no contrato matrimonial, especialmente legal, estabelece o controle da sexualidade feminina por parte do homem. O “dever conjugal” que obriga as mulheres a manterem relações sexuais com o companheiro, mesmo contra seu próprio desejo, não expressa, então, a violência contida no casamento e à qual as mulheres cedem? As mulheres só podem firmar o contrato matrimonial por serem formalmente iguais aos homens. Rigorosamente, portanto, o contrato é firmado entre os homens para estabelecer a posse das mulheres repartidas entre eles, pois, na verdade, não há contrato entre desiguais.

Os homens reinam soberanos no espaço privado, como detentores do monopólio do uso “legítimo” da força física. Com efeito, o domicílio constitui um lugar extremamente violento para mulheres e crianças de ambos os sexos, especialmente as meninas. Desta sorte, as quatro paredes de uma casa guardam os segredos de sevílias, humilhações e atos libidinosos/estupros à posição subalterna da mulher e da criança face ao homem e da ampla legitimação social desta supremacia masculina.

O progresso e a entrada no século XXI não eliminaram a desconfiança

⁴ SOARES comenta “o tratamento dado aos casos de violência doméstica, pela justiça do estado do Rio de Janeiro (provavelmente semelhante ao do resto do Brasil), justifica, por contraste, minha opção. Não tanto pela enorme quantidade de casos de violência doméstica arquivados pelo Ministério Público, mas pela lógica que inspira, entre nós, o frequente arquivamento de inquéritos e processos, ou a quase absoluta absolvição dos acusados, conforme estudo realizado por Carrara e colaboradores (1996). ... Sua função, nas palavras de juízes e promotores, captadas por Carrara, é “zelar pelo vínculo matrimonial”, restituir a estabilidade das relações sociais” e impedir a “desagregação da sociedade conjugal”, ainda que em detrimento da integridade individual das vítimas e através de artifícios de naturalização da violência doméstica.” (SOARES, 1999, p. 33-34).

e o medo, levantando suspeitas na mulher quanto ao seu futuro e ao seu papel na sociedade. Mudanças nas estruturas domiciliares são refletidas a partir de novas oportunidades de trabalho que surgem para as mulheres, mesmo em detrimento da permanência da mulher no espaço interno do domicílio.

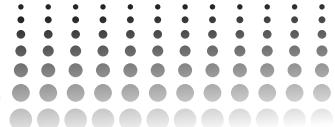
A própria criação de delegacias da mulher⁵ e a criminalização de atos de violência contra a mulher sinaliza – para novos sentidos o que se considera violência, o que reflete um outro estatuto da condição feminina. Aponta, também, para uma maior igualdade entre os sexos, na medida em que a mulher se constitui enquanto portadora de direitos.

No *imaginário social* prevalece a concepção de que a violência conjugal incidente sobre mulheres deve ser equacionada no âmbito familiar, cabendo à polícia tão-somente impor-lhe limites repressores que não firam esta premissa⁶. Em se tratando de lesões corporais, se está diante de crime de ação pública, reclamando, portanto, a intervenção policial segundo parâmetros legais, independentemente da explicitação da vontade da vítima. No entanto, o *imaginário* torna-se mais real do que a ordem jurídico-policial formalmente instituída, contribuindo para imprimir uma racionalidade própria às ações policiais e às relações estabelecidas com protagonistas de relações de violência. Assim, tanto a violência perpetrada contra a mulher no interior do lar, como o seu lastro sobre crianças, jovens e idosos, mostra a necessidade de medidas drásticas no plano jurídico-formal a fim de que se evite a derrocada do sistema familiar.

Permeando o medo, existe o receio de que os filhos, o atual companheiro – ou o mesmo –, outros familiares e os vizinhos ouçam o que a mulher deseja silenciar, são “zonas de silêncio”. A mulher emudece, tranca-se e ao aceitar relatar sua história, consente em romper o isolamento e imergir em um processo de reflexão sobre o passado e o presente, contribuindo para dar

⁵ “As DEAMs, criadas na década de 1980, tinham como objetivo oferecer às mulheres vítimas de violência o tratamento digno e respeitoso que elas raramente recebiam nas delegacias distritais, onde o atendimento tradicional, oferecido pelos policiais, se assemelhava, com frequência, aos próprios atos que haviam motivado a queixa. Nas DEAMs, as mulheres encontrariam não apenas um tratamento melhor, mas também um atendimento especializado, por parte de uma instituição que reconheceria como crime as ações violentas que as teriam vitimado.” (SOARES, 1999, p. 49).

⁶ “A visão tradicional da família como santuário sagrado, “célula-mãe da sociedade”, “base do edifício social”, acabou gerando uma barreira de proteção contra um fato um tanto desconcertante e, para muitos, ainda hoje inaceitável: o terror e a violência provocados por estranhos, bandidos, assaltantes, assassinos, quase sempre pobres, negros ou mulatos, segundo nosso imaginário amesquinhado por preconceitos e dominado pelo medo, pode não ser diferente daquele experimentado, sobretudo por mulheres e crianças, dentro de suas próprias casas. Mais do que isso: é exatamente dentro de suas próprias casas que mulheres e crianças correm maior risco de serem agredidas, estupradas, ameaçadas e mortas.” (SOARES, 1999, p. 23).



visibilidade aos contornos da violência que grassa universalmente e ajudando a reescrever a crônica da família - não daquela idealizada e sacralizada, mas das famílias reais, errantes, estilhaçadas, lugares de afeto/ódio, solidariedade/violência. Essa violência se alastra para fora do lar e se estende ao ambiente escolar.

5. Conclusão

A violência que se evidencia nas escolas, em cada sala de aula, demonstra claramente que o modelo parental transformou-se com a globalização: mães solteiras se tornaram chefes do domicílio, e jovens casais homossexuais adotam seus bebês. Essas consequências diretas ou indiretas da mundialização recaem sobre os sistemas educacionais. Não há uma supervisão familiar em relação ao desempenho do discente, nem um socorro presente em termos de ocorrência.

Os professores tornaram-se o esteio emocional do aluno, já que ele não tem a quem recorrer em seu domicílio. Existe um sentimento de amor e ódio, de apego e rejeição, em que o aluno espelha-se no professor e exige que ele o apoie emocionalmente, ouça suas confidências, repletas de carências afetivas. Em contrapartida, o professor depara-se com situações psicóticas, de alunos apáticos, com distúrbios de desenvolvimento e funcionamento intelectual atípico. Alunos que necessitam de uma educação especial, uma vez que não conseguem assimilar o conteúdo ministrado, participar das atividades, e que se isolam, não se comunicam, deitam-se nas carteiras num comportamento de isolacionismo, sem manifestações de convivência social, apesar de receberem os estímulos motivacionais do mestre. Há, também, o aluno violento, desrespeitoso, que pressiona o professor, resmunga e se revolta com as tarefas, insuflando e tumultuando o grupo, na tentativa de desestabilizar emocionalmente o professor.

O papel do professor, diante deste novo contexto de mundialização será não somente transmitir conhecimentos, mas reinserir seus alunos na nova sociedade da informação e do saber. Sem dúvida, estamos diante de um novo cenário de cultura planetária, alimentada pela mundialização das redes de informação que utilizam tecnologias cada vez mais sofisticadas, gerando uma velocidade de fluxos sem precedentes na história.

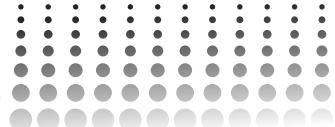
O que se deve fazer para reformar os sistemas educativos, tanto a nível nacional, quanto internacional? É imprescindível, para a recriação de uma

nova sociedade, proceder a novos ajustes estruturais, em que será inserida uma gestão descentralizada, com autonomia para o professor em sala de aula, e um ensino diversificado com jogos educativos, arte, música e atividades extraclasse. A instituição de ensino deve primar por uma educação com equidade, que deve atingir as categorias mais desfavorecidas da população. O desafio pauta-se, sobretudo, nos alunos “de risco” (mais desfavorecidos, do ponto de vista econômico), aprimorando-se a taxa de sucesso escolar. O Distrito Federal e o Entorno precisam trabalhar juntos as suas mazelas e a cooperarem na direção de um modelo que restabeleça a paz, a ordem e o desenvolvimento.

As penas não precisam ser endurecidas, mas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, deve ser cumprido, com políticas públicas asseguradas nos orçamentos municipais, estaduais e federais. Os procedimentos de aplicação das medidas socioeducativas devem ser padronizados e aplicados pelo Judiciário. O Estado deve assegurar os direitos previstos nas normas internacionais e nacionais, a fim de manter a paz e a segurança para cada cidadão.

Referências

- ALMEIDA, S. F. C. de; PAULO, T. S. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional: apontamentos para uma reflexão necessária, Capítulo V. In: FREITAS, L. G. de; MARYZ, R. S.; CUNHA FILHO, J. L. da (Orgs.). *Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada*. Brasília: Ed. Universa/Liber Livro, 2010.
- ARENNDT, H. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro* (tradução Mauro W. Barbosa de Almeida). São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 221-247 (Coleção Debates).
- BANDEIRA, C. *A violência na contemporaneidade*. Fortaleza: Sindicato dos Bancários do Ceará, 1. ed., 2007.
- BEZERRA, A. G. *Quem cria a criminalidade é o criminoso?*. (Trabalho de conclusão de curso (Serviço Social), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.



BIJOS, L. Discriminação étnica-racial: “Nikkeis” brasileiros no Japão, Brasília: Editora Universa, 2009.

BIJOS, L. Violência: o cotidiano da mulher. *Revista Dialogos*, Brasília, Universidade Católica de Brasília, v. 03, n. 1, 2003, p. 50-57.

BIRMAN. J. O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *PHYSIS: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15 (Suplemento): p. 203-224, 2005.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, 23^a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*: novas conferências introdutórias e outros textos, Vol. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KALIFA, D. *L'encre et le sang*: écrits de crimes et société à la belle époque. Paris: Arthème Fayad, 1995.

MAUGER, G. *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris: Éditions La Découverte, 2009 .

PORTO, M. S. G. A violência entre a inclusão e a exclusão social. *Tempo Social; Rev. Sociol.* USP, S. Paulo, v. 12, n. 1, p. 187-200, maio de 2000.

SOARES, B. M. *Mulheres invisíveis*: Violência conjugal e as novas políticas de segurança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SOTO, C. Violência urbana. *Insigne Revista Jurídica*. Brasília: Insigne Editora Ltda., Ano I, n. V, 2007.

STIGLITZ, J. E. *Globalização*: como dar certo (tradução Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2006*: os jovens do Brasil. Brasília: OEI, 2006.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2012*: Crianças e adolescentes do Brasil, 1^a Edição. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA), FLACSO Brasil, 2012.

DIREITOS DA JUVENTUDE: PROMESSAS E DESILUSÕES DA EDUCAÇÃO

*Candido Alberto Gomes**

*Ivar César Oliveira de Vasconcelos***

*Diogo Acioli Lima****

A educação por décadas foi considerada a chave de ouro do desenvolvimento e da ascensão social. Ela ainda encarna as cores de uma aurora de esperança, mas até quando? A paisagem social presente tende a dissipá-la, refletindo-se em expressões como, em espanhol, a *generación ni-ni*, isto é, que *ni trabaja, ni estudia*. A Espanha é um dos países onde uma desiludida geração, a mais escolarizada e preparada da sua história, não encontra trabalho e, ao contrário do que lhe disseram, mais escolaridade já não representa elevação do nível ocupacional, nem da renda. Pior: desfaz-se a miragem de que alcançarão a mesma posição social dos seus pais ou, no cenário menos otimista, pelo menos chegariam lá. Logo, porém, o mesmo termo em castelhano se estendeu ao México, referindo-se a pelo menos 38 milhões de jovens com escassas perspectivas (VAL BLANCO, 2009). Não parou aí: o Chile ajustou a carapuça à sua cabeça e ganhou consciência de que 16% dos jovens desistiram de encontrar trabalho e de estudar, encontrava-se apática e só esperava uma emancipação tardia da família ascendente (WÄTCHER, 2009). A Argentina também se deu conta de que, na saída da crise de 2003, 8% dos jovens de 15-

* Professor Titular da Universidade Católica de Brasília e Pesquisador da Catédras UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. Doutor em Educação pela a Universidade da Califórnia (USA).

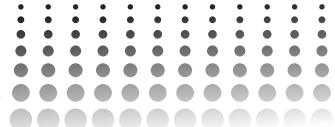
** Doutorando em Educação na Universidade Católica de Brasília.

*** Doutorando em Educação na Universidade Católica de Brasília.

24 anos se encontravam na mesma situação (LA GENERACIÓN..., 2011). Porém, em 2011 a proporção se elevara para 10% ou cerca de 700 mil jovens. Bem escrevera um sociólogo, ainda no século passado, que a educação deixara de ser um trampolim para servir de paraquedas (FILMUS, 1996). Em Portugal, já no fogo da crise do euro, novo termo: o país e a nova geração estão à rasca (PINTO, 2011). O Brasil, apesar de *emergente (nouveau riche?)* também tomou a sua carapuça e se apercebeu de que, em 2009, dois em cada dez jovens entre 18 e 20 anos se encontravam nesse limbo: eram 22,5% em 2001 e passaram a 24,1% em 2009 (CRESCE..., 2010). Como os fatos sociais embaraçosos costumam apresentar sucessivos nomes politicamente corretos (vejamos o caso de *pobre*), a Espanha cunhou outro neologismo: *#nómadas*, ou seja, aqueles jovens, graduados, pós-graduados, viajados, com conhecimento de várias línguas, que resolveram baixar suas aspirações até mesmo de ganhar mil euros: no mar de precariedade trabalhista (que a reforma agravará), contentam-se com menos, muito menos. Pudera: embora a lei da oferta e da procura não seja uma lei moral, jurídica ou religiosa (antes pelo contrário), o desemprego juvenil em janeiro de 2012 chegou a 49,9% (CARRANCO; ANDREU, 2012).

Eis porque juventude, em particular a partir da crise de 2008, tem sido sinônimo de desemprego, muito mais elevado que o dos adultos. Segundo dados da International Labour Organization (2012, p. 93), entre 2000 e 2010, a taxa de desemprego para jovens supera a dos adultos quase três vezes (12,8% e 4,6%, respectivamente) tendo as mesmas se mantido sem oscilação em termos de mundo no período. Dentre outras causas, o desemprego seria devido ao baixo custo demissional dos trabalhadores mais jovens e à alta rotatividade nesta fase da vida, compreendido como normal um jovem circular por vários empregos para adquirir conhecimentos e experiência (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009).

Igualmente juventude é sinônimo de pobreza e de precariedade no trabalho, transmitidas aos seus filhos, em processos avessos à conquista da identidade e de uma vida digna (ILO, 2012). Isso porque o aumento da renda não conduz necessariamente à sua distribuição, antes tem levado à concentração. Apesar de haver diversas juventudes, com diferentes níveis socioeconômicos e socioculturais, a estratificação social é complexa, ratificando a perspectiva weberiana. Ela envolve o entrecruzamento de critérios, não só os do pres-



tígio ou honra social, do poder e da renda, com as suas formas de obtenção e gasto, mas também o gênero e a idade. Ser jovem, pelas estatísticas econômico-sociais, comprehende basicamente situar-se no fim de uma fila, que hoje tende a crescer junto a uma porta fechada, que só se abre de tempos em tempos para alguns, já que o tempo de espera é diferenciado.

Jovens pobres x envelhecimento, meio ambiente e violência

Semeando ventos para colher tempestades, que podem ser piores que a de 1968, a juventude se desilude das promessas das gerações adultas e do capitalismo, nas contradições insolúveis que Habermas (1998) já detectara. Os níveis de pobreza continuam alarmantes, acarretando implicações para os jovens – apesar de, no Brasil, a taxa de extrema pobreza ter caído de 19,3% em 1989 para 7,3% em 2009 e a taxa de pobreza ter declinado de 41,4% para 21,4% no mesmo período (BRASIL, 2010). As chaves direcionadoras da pobreza crônica (colapso nos mercados e na economia, violência, desastres naturais e seus impactos no meio ambiente e baixo suporte institucional, como a falta de serviços básicos e proteção social) implicam, quanto aos jovens, na dificuldade de recuperar recursos investidos em sua educação quando eles se obrigam a abandonar os estudos desde os primeiros anos até os níveis mais elevados do ensino. São verdadeiras armadilhas para jovens já pobres. Por outro lado, as chaves mantenedoras dessa pobreza crônica (baixa renda com o baixo crescimento econômico, trabalho indecente devido à discriminação social, reduzida integração econômica em regiões desfavorecidas pela posição geográfica e irreversibilidade dos prejuízos no desenvolvimento humano decorrente de privações durante a infância) implicam, entre os jovens, em desilusões, desapontamentos e desespero por serem incapazes de encontrar trabalho decente ou produtivo, afetando sua autoestima e podendo levá-los a ingressar no crime organizado. Ou fazem crescer os números de casos de gravidez de risco entre jovens mal alimentadas desde a infância e os de casos de mortalidade infantil (MOORE, 2005).

O mais “estranho” é que a população mundial tende a envelhecer, a aumentar a duração média da sua vida e a aposentar-se mais tarde. Daqui a pouco, em 2040, países “ex jovens”, como o Brasil, a China e a Índia, terão, respectivamente, 23,9%, 27,5% e 15,6% da sua população com 60 anos e mais, ao passo que o número de crianças, adolescentes e jovens vai minguar-

do cada vez mais (GOMES, 2010; GOMES; LOPES; LEAL, 2011). Cria-se uma situação paradoxal: os jovens serão um dia o pilar para sustentar “menores” e “maiores”. Para isso, precisam ser mais produtivos, mais conscientes do “eu e da circunstância”, ter uma ética menos líquida etc.

Consciência esta também relacionada à preservação do planeta. As projeções indicam que o aquecimento global, no futuro, é real e o meio ambiente e as sociedades sofrerão impactos desse aquecimento. Desde 2007, o Intergovernamental Panel on Climate Change (IPCC) tem declarado que as mudanças climáticas estão ocorrendo mais rapidamente do que projetado anteriormente, sendo necessário que a sociedade abandone o uso de tecnologias que liberam CO₂, CH₄ e outros gases que provocam o efeito estufa. Para o IPCC, não reduzir a emissão de gases a zero até 2100 significa introduzir os perigos da *interferência antropogênica*, ou seja, os malefícios decorrentes dessa emissão se tornariam parte constitutiva do planeta – portanto, da vida humana (MacCRACKEN, 2008). Previsões como esta indicam que a juventude colherá em breve os resultados dos atos predatórios cometidos pelas gerações anteriores, a partir em especial da aceleração da Revolução Industrial. Esta pode ser a pior parte da nossa herança.

Colherá também (como já colhe) os resultados da violência a que assiste e a que está sendo submetida. A vitimização por causas externas (assassinatos, acidentes de trânsito, suicídios etc.) tem sua face delineada pelas estatísticas: prevalecem no Brasil os jovens de 15 a 24 anos, de áreas urbanas, sobretudo de baixo rendimento, do sexo masculino e afrodescendentes (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009). Entre os anos de 2000 e 2010, a taxa de homicídios juvenis cresceu 52,4%, em contraste com a população não jovem, de 23,5% no mesmo período (WAISELFISZ, 2012). Os jovens aparecem, portanto, como um grupo alto e crescentemente vulnerável: se em 1980 as causas externas representaram 52,9% do total de mortes de jovens, em 2010 ela chegou a 73,2%, sendo os homicídios responsáveis por 38,6% do total de mortes – o comércio ilegal de armas de fogo é a causa preponderante.

Que isto tem a ver a educação social com isto? Nos anos 1960 a teoria do capital humano buscava explicar o desenvolvimento econômico dos “anos gloriosos” com o aumento da produtividade, em parte assegurado pela maior e melhor escolarização. Acenava-se erradamente, na década do *otimismo peda-*



gógico, com o aumento linear da renda e do *status socioeconômico*. Contudo, a chave dourada do desenvolvimento se revelou desapontadora, de tal modo que já os anos 1970 foram caracterizados como os do *pessimismo pedagógico*: as falsas e exageradas promessas das visões ideológicas (não precisamente da ciência) não se concretizaram (GOMES, 2005). E agora, menos ainda, se considerarmos as atuais preocupações com o desenvolvimento econômico vinculado à preservação do meio ambiente.

Tomemos dois livros altamente reputados dos últimos anos: *Le Déclassement* (PEUGNY, 2009, 2010) e *The Global Auction* (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Os títulos já são ilustrativos. O primeiro trata do elevador social descendente: ao contrário das promessas da educação e da República Francesa, a realidade objetiva mostra que a ascensão social está cada vez mais difícil para os jovens das classes menos privilegiadas socialmente, enquanto se torna mais provável a mobilidade descendente para os jovens das classes aquinhoadas. A perspectiva de uma sociedade meritocrática se esfuma à medida que enfraquecem os elos entre as origens sociais e o nível de escolaridade, ao passo que se fortalecem os laços entre os níveis de escolaridade e as posições sociais. Outras pesquisas, como as de Dore (1976), Collins (1979) e Duru-Bellat (2006), já apontaram para estas frustrações relativas ao modelo da pessoa bem educada e profissionalmente bem sucedida. A educação de qualidade para todos, marco do Milênio, em parte encarna na realidade os ideais da modernidade, gerados a partir do Iluminismo e da Ilustração no século XVIII. Ingressar e permanecer cada vez por maior número de anos e de horas na escola acenderia a luz da Razão, tornaria o ser humano melhor e, o mais pragmático, abriria as portas do elevador social. Este último estímulo tem sido poderoso para manter crianças, adolescentes e jovens num mundo cada vez mais estranho para quem desenvolve a sua subjetividade (ao que parece, cada vez mais cedo) e vive numa pluralidade de mundos: dos colegas e da escola. Ser um jovem ajustado e um aluno desajustado ou vice-versa? – eis a questão shakespeariana. À medida que as promessas se erodem, cada vez fica mais difícil a uma parte dos alunos de sociedades consumistas manter-se na escola: crescem o aborrecimento, o tédio, o nojo, o inconformismo e a dificuldade de aceitação das normas. Escola para quê? Enquanto se processa a lenta demolição, vai aparecendo o esqueleto de uma instituição custodial, cuja grande função seria manter sob controle os membros jovens da sociedade, no tempo em que os pais se ocupam do trabalho e

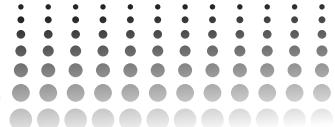
outras atividades. No entanto, uma parte dos alunos é suficientemente prática e resistente para concluir que, ruim com ela, pior sem ela. Existem, a nosso ver, dois poderosos argumentos:

- A escola mantém o monopólio oficial das credenciais mais importantes à inserção na sociedade, isto é, diplomas e certificados, como já assinalara *The Credential Society* (COLLINS, 1979).
- À medida que se eleva numa sociedade o número de pessoas com credenciais cada vez mais elevadas, menor o seu valor, num processo inflacionário que se agrava quando as oportunidades da estrutura ocupacional não aumentam na mesma proporção ou, muito, pior, se contraem, como hoje.

Tais argumentos, de ordem racional, não anulam as frustrações, o declínio social, a concentração de renda, a pobreza e o sentimento de inutilidade, quando as culturas dominantes levam ao desenvolvimento da identidade e da subjetividade. Haverá, então, futuro para a escola, se o barco vai fazendo água? Abrir-se-iam horizontes para uma sociedade sem escolas, conforme a utopia (ou distopia) de Illich (1973).

Neste sentido, a literatura detecta pelo menos três contradições fundamentais inerentes à escola, tal como a conhecemos, na qualidade de instituição racionalizadora da modernidade (TOURAINE, 1997):

- A escola mantém o monopólio oficial das credenciais, contudo, perdeu o monopólio do conhecimento científico e tecnológico, passando a ser uma das competidoras entre múltiplas e ampliadas fontes.
- A escola em muitos países atinge o ideal modernista da escola para todos, todavia, as novas populações que ingressaram nela introduziram as mais variadas questões sociais, que antes se encontravam fora dos seus muros.
- Quando a educação era privilégio, a escola era instituição seletiva, prestigiosa e desejada pelos que se encontravam fora. Ao democratizar-se, a escola acolheu populações que não a desejam da mesma forma que quando era elitista, nem dispõem da herança sociocultural prévia e paralela dos *herdeiros*, que Bourdieu e Passeron (1970) conceituaram como capital cultural. Com isso, a experiência escolar para uma parte delas é sinônimo de fracasso. Então parte dos



alunos defende a sua subjetividade, alheando-se ou revoltando-se contra a escola, o que é uma alternativa menos danosa do que interiorizar o fracasso.

Se **todos** são iguais perante a lei e se a escolarização é um processo positivo, uma “coisa boa” (DUBET, 2001) e, ainda mais, o cumprimento de um direito humano, nela **todos devem** ser bem sucedidos. De fato, o custo do fracasso, mesmo na inflação educacional, tende a ser a exclusão. Como entre o dever e a realidade há um hiato, criam-se muitos recursos para tentar manter esta utopia da modernidade: programas de recuperação, reforço ou mediação, que levam a constituir um sistema educacional “sombra”, paralelo à escola; o prolongamento da jornada escolar e da extensão da escolaridade (quanto mais melhor, embora diminua o tempo da infância e aumente o de aluno (DUBET, 2001); o desenvolvimento do currículo escolar na família (*home schooling*); a medicalização do fracasso escolar, especialmente entre os que têm maior renda e capital cultural, o que inclui especialistas variados e prescrição de drogas para “aquietar” os discentes; a inserção na escola de profissionais médico-psicossociais para tratar dos comportamentos. Isto tem o seu lado positivo: cria empregos num mundo sem eles, expande organizações e instituições, mobiliza mães (mais do que pais). Do lado sombrio, temos o maior gasto das famílias, a seletividade socioeconômica e o sofrimento dos que se desviam das normas.

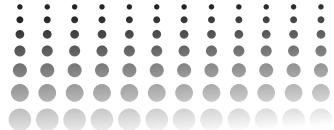
Diante deste cabo de guerra, sociedades e Estados pressionam pela educação de qualidade para todos. Para a maioria dos sociólogos o mundo cruzou algum tipo de fronteira difusa, que recebe nomes como pós-modernidade, modernidade líquida ou tardia, sociedade em rede ou de risco. Parece que a escola vive estas contradições como odre velho a receber vinho novo. Talvez com prazo para romper-se, é encarada como instituição em declínio (DUBET, 2002) por uma parte dos cientistas sociais.

Economia do conhecimento ou alienação?

Vista a vertente francesa, passemos aos dois leilões globais constatados por anglo-saxões (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Analisando a vertente norte-americana da crise financeira iniciada em 2008, a catastrófica extinção de empregos e o flagrante incremento do desemprego juvenil, os autores denunciam o capitalismo global, com a sua exacerbada competição,

sem medidas no âmbito do mundo: quanto menores os custos, inclusive do trabalho, maiores os lucros e, em numerosos casos, menores os preços. Assim, estabeleceu-se uma febre de investimento público e privado na educação, na pesquisa, nas inovações, apostando em promessas de mais escolaridade, melhores ocupações e maior renda. Desapontadoramente, porém, a competição em larga escala procurou simplificar tarefas, reduzir pessoal e salários, enquanto só alguns talentos, considerados mais estratégicos, passaram a receber prêmios vultosos pelo seu desempenho, como os poucos responsáveis-chave pela alta lucratividade empresarial, inclusive do setor bancário. Desse modo, enquanto se processava o leilão do investimento em capacidades humanas, leilão de quem “dava mais”, o capitalismo global, na sua “racionalização”, gerava o leilão inverso, ou seja, o de trabalhadores mais qualificados que aceitem receber o menor salário para dar o máximo de si. O leilão de “quem dá menos”, não do custo **ou** qualidade, mas o da maior qualidade pelo menor custo vitima prioritariamente os grupos jovens, que buscam entrar no trabalho. Isso não significa que a economia e a sociedade do conhecimento sejam balelas ou que as tecnologias e as inovações de toda ordem deixam de ser vitais para a nova ordem econômica: é verdade, mas o capitalismo global busca tornar os mercados de trabalho mais *flexíveis*, isto é, mais precários, para reduzir os custos. Na arena concorrem desde uma quantidade inédita de pessoas qualificadas dos países desenvolvidos até o trabalho escravo ou semiescravo dos países menos desenvolvidos, alguns deles orgulhosamente chamados emergentes. Com isso, estabelece-se uma guerra secreta, em que a competição começa no nascimento (até mesmo antes dele) em busca da moeda educacional em processo inflacionário, quando os pais têm mais capital cultural. Em contraste, os pobres nos dois grupos de países continuam pobres ou ainda mais pobres.

Até certo ponto esta não é uma surpresa. Quem leu atentamente a teoria do capital humano, em suas versões moderadas, poderia perceber, até pelas suas origens, que a lei da oferta e da procura era o seu pano de fundo, condicionando a relação escolaridade – renda. A expansão e as mudanças da estrutura ocupacional estavam no mínimo implícitas, condicionando aquela relação, que a empiria reitera não ser linear. É verdade que se vendeu gato por lebre: uma coisa são as contestações científicas, para exercer a dúvida cartesiana; outra coisa, a fantasia ideológica, para “acreditar” sem conhecer, doce na boca, amarga no ventre.



Não por acaso, poucos anos após a queda do muro de Berlim, Thurow (1996) se referiu à vitória de Pirro do capitalismo: tornando-se o único sistema econômico vitorioso, precisaria responder às diversas necessidades e aspirações no mundo, oferecendo soluções em especial para a pobreza. O mesmo autor, pouco tempo antes do Onze de Setembro apontava também “vulcões sociais”, como o fundamentalismo religioso, o separatismo étnico e as contradições entre a democracia e o mercado. É claro que mudanças estruturais requerem também soluções estruturais, que parecem ainda longe do alcance das mãos, inclusive pela falta de utopias nítidas e viáveis.

Novamente indagamos, que tem isto com a educação social? Longe está ela de ser o coelho retirado sob aplausos da cartola do mágico ou o chapéu do aprendiz de feiticeiro.

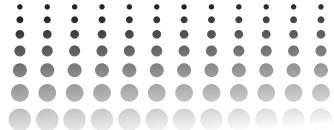
Educação escolar e não escolar

Apesar da expansão do tempo de escolarização, crianças e adolescentes ainda conseguem ter o seu próprio tempo, em que desenvolvem atividades da sua escolha e que os últimos, principalmente, procuram esconder do olhar dos adultos. São atividades muitas vezes por eles escolhidas, como esportes e outras formas de lazer organizado; a inserção em atividades da cultura de massa, especialmente aquelas dirigidas à respectiva faixa etária; o uso de tecnologias para fins relacionais e outros; a convivência grupal com colegas e outras atividades que Barrère (2011) comparou às “provas” rituais da antiga Paideia grega, que formavam o caráter (neste caso, para o “bem” socialmente definido). Com efeito, esta socióloga, a partir do contato com os seus filhos e seus amigos adolescentes, desenvolveu sofisticada pesquisa qualitativa sobre a autoformação desse grupo etário e sociocultural, constatando que, apesar da escola de tempo integral, as atividades eletivas ocupam fração significativa do tempo. Em termos mais usuais da sociologia anglo-saxã, para ser aluno é preciso dominar o currículo da sala de aula, ao passo que, para ser adolescente e jovem, cabe transitar pelos meandros dos currículos da rua, que podem irradiar-se pelos pátios e arredores escolares, onde se exercitam as sociabilidades e protagonismos adolescentes e até infantis (esta é uma questão da sociologia da infância que cumpre aprofundar). As provas e ritos integradores se desenvolvem tanto na escola, em particular por meio das avaliações (cognitivas, afetivas, sociais, morais), para o papel de aluno, e, fora dela e da família, para

o papel de jovem. Os currículos da rua, ainda que não sistemáticos, são complexos: é preciso saber colocar-se no lugar de uma multiplicidade de outros; captar, interpretar, satisfazer e contrariar expectativas de comportamento; usar diversas máscaras sociais, sem confundir nenhuma delas com o próprio rosto; ser sem parecer e parecer sem ser; mostrar ou ocultar tristezas e alegrias, realizações e frustrações; liderar e ser liderado; concordar e discordar; negociar entre a autonomia e a heteronomia, tanto a da família quanto a dos grupos de pertencimento; estabelecer limites da sua autonomia e os seus status nos grupos, por meio de incentivos e sanções; nadar conforme as correntes, escapando sutilmente para as margens em determinadas circunstâncias; ser confiável, mantendo fidelidade aos códigos grupais; participar de certos gostos e padrões de consumo, apresentar certa aparência, demonstrar autonomia e desenvolver outras características que, inegavelmente, formam o caráter. Tudo isto tem uma explicação durkheimiana, a do fato social externo e coercitivo, que se manifesta no rolo compressor dos padrões de comportamento, nas pretendidas uniformizações e no aprendizado de divergir.

Pesquisa pioneira de Coleman (1963) desvendou essa realidade social, porém numerosos intérpretes superestimaram as relações antípodas entre as culturas escolares e as culturas adolescentes. Todavia, apesar das contradições, que, na verdade, têm as suas raízes na infância, não se pode generalizar que umas são o avesso das outras, mas a tensão é maior para os alunos socialmente menos aquinhoados, distantes das culturas escolares e do capital cultural. Esta oposição e os consequentes tédios da escola e revolta contra ela não são exclusividade deles. Culturas adolescentes e juvenis também não conduzem necessariamente a comportamentos antisociais, ainda que o teste de limites, a transgressão “lúdica”, o ingresso nas terras das aventuras e a aceitação de desafios sejam constantes. Porém, de fato, certas culturas etárias podem ser enredadas tanto pelo crime organizado global, como por diferentes tipos de cultura de massa, que variam ao longo da estratificação social e múltiplas outras linhas de diferenciação da sociedade, que se entrecruzam e se interseccionam.

O que não se pode negar é que, tendo o monopólio das credenciais, a escola e, em grande parte, a família perderam o monopólio dos conhecimentos e da formação do caráter. Por isso mesmo, Barrère (2011) distinguiu quatro provas, similarmente à *Paideia grega*. A primeira é a da adesão ao amplo



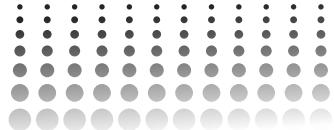
leque de atividades à escolha dos adolescentes. Necessárias à descompressão em face da escola e do seu tentáculo doméstico, o dever de casa, as atividades eletivas, por atraentes, levam a uma agenda sobrecarregada. Desse modo, é preciso aprender a gerir o tempo e os custos, como também o grau de dedicação a cada uma delas. Há tempos de mergulhar e emergir, de singularizar e pluralizar, de concentrar e dispersar, sendo a conquista do autodomínio o desfecho feliz. Conquanto a prioridade seja a escola, o grupo de colegas é um agente ativo de regulação e, ao mesmo tempo, de apelo aos excessos, tateando em busca dos limites.

A segunda prova é a da busca de experiências vividas intensamente, que implicam saber aproximar-se e afastar-se ou, mais uma vez, delimitar limites. Viver com intensidade, viver plenamente a vida, o delírio, a fascinação e a paixão tornam-se necessários para romper o tédio e a rotina, assumindo plenamente a subjetividade e a condição juvenil, tal como costuma ser culturalmente definida. Porém, ao mesmo tempo, é preciso aprender a conjugar intensidade e duração das atividades, bem como a evitar as condutas de risco, derrapagens sempre possíveis. A escola é lenta, a música e a dança são intensas e dinâmicas, elevam ao êxtase, embora exista o reverso profundo da depressão e do suicídio. Da mesma forma que os adolescentes fazem o *zapping* das atividades, também desenvolvem a sua bolha individual. Como na escola, sucessos mais frequentes que fracassos são fatores de adesão, mergulho e abandono de atividades eletivas.

A terceira prova é a da singularidade, ou seja, tornar-se indivíduo, pessoa. O rolo compressor da uniformização se faz efetivo tanto pela cultura de massa quanto pelo conformismo grupal, se bem que os processos não são monolíticos. Ao contrário, existe uma sutil dialética entre a padronização e a individualização quando os olhos captam os detalhes. A coerção social cede lugar à necessidade de construir uma personalidade nascente, um sujeito dentro e pelo grupo. Contrapõem-se e se associam o desejo de pertencimento e a afirmação pessoal, a integração ao grupo e a subjetivação, os comportamentos uniformes e as pequenas diferenças de apresentação pessoal, pensamentos e gostos, o apreciado estilo pessoal, que constroem a singularização. Diríamos que o singular se inscreve no plural e que este, por ser plural, envolve escolhas e afirmação da pessoa. Esta se demarca pela criação, competição e autenticidade. Claro que há grupos mais ou menos abertos às

diferenças, mais ou menos tolerantes, todavia, o conformismo total se revela impossível, inclusive porque agir como os outros não evita as críticas. Por outro lado, as normas e padrões grupais são dinâmicos, estão em contínua mutação, de modo que é preciso efetuar escolhas.

A quarta e última prova é a de caminhar na dimensão temporal, isto é, de estabelecer os elos entre o presente e o futuro, entre as atividades da adolescência e as projeções da idade adulta. Em vez do imediatismo, tão favorecido pelo consumo, ao mesmo tempo, criticado e praticado pelos adultos, é preciso olhar para adiante, para uma vida que parece infinita. O adolescente mira o futuro com a ótica do sonho, com frequência influenciado pelas mitologias da mídia. Os sonhos não apenas mudam, como se envolvem numa névoa indefinida, com elevadas ambições. Entretanto, para converter os sonhos em projetos ou fazer os últimos sucederem aos primeiros é preciso definir um caminho, orientar-se por uma bússola. Este processo de escolhas viáveis, muitas vezes exigido pela escola e pela família, implica inúmeras vezes na morte do sonho e na vivência e superação do respectivo luto. Envolve o planejamento de pequenos e gradativos passos, consistentes, reunindo recursos e superando obstáculos. Esta prova decisiva da vida adulta, de amadurecimento, se entrecruza com as anteriores: é um convite exigente para superar a polarização de uma atividade, mais intensa que duradoura, que, ao mesmo tempo, permite conquistar a singularidade, uma vez que o projeto de futuro é pessoal. O atendimento a este convite-convocação mobiliza o recurso ao capital social e cultural, muitas vezes a uma modalidade de transmissão ocupacional familiar, inclusive porque o sucesso escolar se torna cada vez menos suficiente. Já os adolescentes e jovens dos meios populares utilizam outra lógica de inserção, baseada em novas articulações entre sonho, projeto e realidade, que, em grande parte, escapam à órbita da escola e da família. Para as duas populações, mas, sobretudo para a menos aquinhada, a experimentação de alternativas, por ensaio e erro, tem um papel relevante. No entanto, a autora hipotetiza que, com a inflação escolar e o afrouxamento dos laços entre os diplomas e a alocação social dos indivíduos, a escola pode perder importância no futuro. Em contraponto, a prova de caráter do caminhar, do encontro de um rumo, poderá ter maior pertinência nos próximos anos. Ou, pelo menos, em tempos de crise, traçar o caminho estará mais distante dos sonhos e falsos projetos adolescentes.



As conclusões da autora apontam para certa miopia do pessimismo que caracteriza muitas opiniões de educadores e da sociedade. Nas atividades eletivas os adolescentes participantes da pesquisa enfrentam as provas com lucidez e equilíbrio, se superam, buscam a singularização emancipadora, educam-se numa área livre dos discursos escolares, que, a nosso ver, não raro apregoam mais valores proclamados que vividos. A visão de escola para muitos é a de um castelo sitiado pela cultura de massa e pela tirania dos pares, que precisa, no mínimo, ser abrandada. Igualmente cabe relativizar constatações de que é impossível educar diante da cultura de massa, de escala industrial globalizada, em concorrência cruel com a cultura escolar. Consideremos, porém, que as coisas são menos simples para os que não dispõem do capital cultural talvez necessário para vencer as provas da Paideia. Os meios populares desenvolvem culturas ou subculturas que parecem necessárias à sobrevivência dos que o habitam. Tais culturas apresentam suas contradições internas e refletem contradições maiores da sociedade. Pensando no conceito de “cultura da pobreza”, dos anos 1970, de como a mesma foi apontada como um “veneno” e de como, depois, o conceito foi criticado, encontra-se um convite para pensar mais na escola.

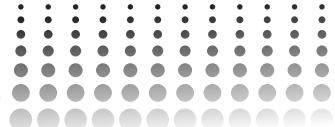
A autora ainda discute a visão da escola sob o prisma das atividades eletivas. Do ponto de vista da socialização, os resultados da pesquisa mostram que tais atividades também socializam e apresentam certa convergência em face dos valores da escola. Enquanto esta última se expande no que chama de “pedagogização da sociedade”, com tempos, espaços e rituais fixos, muitas (a nosso ver, não todas) as atividades eletivas apresentam um currículo não sistemático, alternativo e até certo ponto lúdico, que envolve a introdução em conhecimentos e habilidades, além de aperfeiçoamento e obtenção de resultados, inclusive em competições públicas. Não raro os adolescentes encontram instrutores duros e persistentes que os educadores considerariam inaceitáveis nas escolas. É arriscado supervalorizar tal currículo, contudo, cabe lembrar que as pessoas desenvolvem aprendizagens e competências não reconhecidas pela escola, que poderiam ter lugar na mesma e que hoje, ao menos na área profissional, muitos países requerem a sua certificação, pela própria escola, por sinal, já que ela mantém o monopólio das credenciais (seria um caso em que se nomeia Drácula gestor do banco de sangue?).

Daí brota outra questão. O currículo das atividades eletivas inclui ima-

gens, música, informática e práticas esportivas, num ritmo dinâmico, alheio à cultura escolar. Há anos uma educadora de Brasília manifestou a sua perplexidade ante o tédio manifestado pelos adolescentes nas pasteurizadas aulas de educação física, em contraste com a sua devoção aos exercícios físicos nas academias. Contrastava o clima morno das aulas de línguas estrangeiras nas escolas, com o interesse e a efetividade das aulas de “cursos livres”, integrantes do tal sistema educacional “sombra”. Acrescentaríamos os resultados concretos das aulas de apoio ou de explicadores no aproveitamento dos alunos, em contraste com as “aulas de recuperação” que até hoje muitas escolas inserem no calendário letivo e que parecem ser úteis apenas para cumprir a letra da lei (diria Anísio, pela boca do inconformado Darcy: Tudo legal e tudo muito ruim). Parece que, de 1971 em diante, as escolas brasileiras não se expressaram como instituições inteligentes, incapazes que têm sido de aprender o que é recuperação, efetuada com melhores resultados quando são outros os professores, os materiais e os caminhos para a aprendizagem. Nesta digressão, perguntamos: se os caminhos da escola, mais que certos, são ortodoxos, para que cultivar, dentro da própria escola, a heterodoxia? Como professores com práticas e credenciais legais ortodoxas, dentro das suas gavetinhas curriculares especializadas, poderiam converter-se em heterodoxos, habitando a pele dos alunos (aqui vai uma referência ao revolucionário Almodóvar)?

Por fim, Barrère (2011) situa a necessidade de refletir sobre a educação escolar a partir das atividades eletivas. Em breves palavras, a formação (do caráter) depende menos da escola que as expectativas usuais. Diante da pressão escolar, os adolescentes participantes da pesquisa buscaram fora da escola a construção pessoal e também a descompressão do tempo escolar. Ademais, a escola foi representada com um *déficit* de intensidade e dinamismo, daí o aborrecimento, tédio, nojo e outras palavras utilizadas pela literatura. Falemos no código popular: a escola poderia ser menos “chata”?

Quanto à competição, a autora conclui que ela parece se impor nas atividades eletivas como caminho para a singularização. Não nos parece que a escola francesa, em sua história passada e recente, seja pouco competitiva (em certos estabelecimentos pode ser até um tabu), e por isso a própria autora indaga sobre a orientação escolar (alocação dos alunos a diferentes trajetórias do liceu, cada uma com o seu grau de prestígio e possibilidades ocupacionais): não seria esta uma forma de a escola promover a resignação



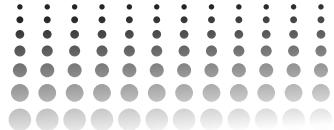
social, atribuindo ao aluno um “destino merecido”? A escola republicana, ideal da modernidade, inseria-se num projeto político destinado a modelar as novas gerações unilateralmente, como Durkheim (1967) definiu a educação. A nosso ver, a subjetividade do aluno e a mão dupla entre as gerações educadora e “imatura” há muito já existia – e neste sentido a literatura como arte captava melhor a rebeldia discente do que as ciências sociais. Todavia, a autora questiona que esta concepção está hoje claramente obsoleta. Então, indaga, a serviço de que projeto está o rompimento entre a cultura escolar tradicional e as novas formas culturais? Tanto o pânico moral dos adultos em relação aos jovens quanto às atividades eletivas são antigos. De igual modo, criticar o anacronismo das instituições, entre elas a escola, não é novidade. O inédito, constatado pela pesquisa, porém, é o estratagema que leva os adolescentes a provar a sua força de caráter, seus ideais ou sua singularidade em grande parte fora das instituições tradicionais, como a escola. É claro que, no ensaio e erro, ocorrem excessos, adições e dificuldades de encontrar os caminhos e limites, mas o que chama a atenção de Barrère (2011) é a capacidade de alguns no sentido de fazer de certas atividades eletivas “verdadeiras tutoras da sua construção pessoal” (p. 207).

No âmbito do trabalho, essa capacidade fora constatada por Pais (2003). Ao realizarem atividades domésticas, temporárias ou até ilegais, os jovens valorizam seus afazeres como fonte de rendimento e realização pessoal e assim definem o sentido do trabalho. Na encruzilhada onde estão, em trajetórias fraturadas e alongadas, os jovens anseiam por independência. Suas elaborações para o futuro não coincidem com seus projetos de vida no presente, caracterizando um vazio para o primeiro e um enchimento para o segundo. Assim, buscam se desvincilar da precariedade de empregos e trabalhos com os quais se envolvem. Vale acrescentar que muitos jovens, mesmo padecendo a informalização do trabalho, a falta de trabalho decente e a dificuldade de se inserir na sociedade e na cidadania, são chamados a sustentar os grupos etários antecedentes, após conseguirem, caso o consigam, obter seu protagonismo. Quando o conseguirem, se eles vão sustentar os mais velhos, alcançarão o protagonismo em algum momento, porém em condições que lhes conferirão uma vitória de Pirro – ressalta Singer (2000), os pobres raras vezes dão-se ao luxo de ficar *desempregados*, pois, se ficam *parados*, correm o risco de morrer de fome, portanto, a criatividade torna-se sinônimo de sobrevivência.

Da mesma forma que as flores da primavera desafiam as pedras e o cimento, irrompendo nos seus interstícios, parece-nos que adolescentes e jovens não se saem tão mal como esperam os pessimistas, conquanto não tão bem como esperam os otimistas. No seio das contradições da sociedade de hoje, das angústias e mudanças inesperadas, a capacidade de superação e flexibilização não podem ser subestimadas. Como denominador comum, entre ambos os extremos, fica a conclusão de que os desafios para a escola parecem crescer.

A História mostra que os monopólios têm a trajetória de uma estrela cadente. Eles dificilmente poderão assegurar, nesta modernidade caracterizada pela instabilidade estável, que todos permaneçam e sejam bem sucedidos na escola, por mais intensas que sejam as pressões sociais. Como em outros campos, a instituição escolar parece chegar a um limiar inédito de abrangência e, ao mesmo tempo, de fragilidade. Rios de tinta são dedicados a relatar as pesquisas sobre o fracasso e o abandono da escola e, inclusive, a estimar em moeda os prejuízos coletivos e individuais que a cada ano ambos causam. A própria França se preocupa com os *décrocheurs*, inclusive aqueles que fisicamente comparecem, mas estão ausentes dos processos educativos. Na mesma medida da gravidade destes problemas, a pesquisa de Barrère (2011) descerra a delicada tessitura dos interesses do alunado e a incoerência entre estes e os currículos escolares, construídos por adultos numa arena de interesses também adultos onde se hierarquizam prioridades. Não se propõe aqui o populismo em educação, que a juventude decida o que estudar na escola. É fato, porém, que se torna evidente sua alienação, inclusive dos “herdeiros”.

Ao distanciar o foco acadêmico das necessidades e interesses discentes, a escola corre o risco de tornar-se um quisto cultural. Os progressivistas há um século propunham soluções para a educação escolar ante as mudanças da sociedade urbano-industrial e a construção histórico-social da juventude e da adolescência, cuja identidade, protagonismo e tempo escolar ainda se delineavam como tímido ensaio do que são hoje (DEWEY, 1978). A consideração do aluno como sujeito e centro da aprendizagem sem dúvida tem sido mal interpretada. Não raro os discípulos oferecem interpretações distorcidas das obras dos mestres. Por isso, é preciso estudar e incentivar o engajamento dos alunos (potenciais e reais) na escola, processo multidimensional que envolve o afeto, a cognição e os comportamentos (YONEZAWA; JONES;



JOSELOWSKY, 2009). A voz crítica, a participação, o melhor conhecimento das aspirações dos alunos, inclusive das necessidades de autoexpressão, podem levar ao engajamento deles na escola. Sem a vontade do aluno, que emerge do interior de cada um, ao mesmo tempo como fator e efeito da dinâmica social, não ocorrem o processo educacional ou a aprendizagem. O uso da coerção pode auxiliar o processo de induzir ao ingresso na escola e à continuidade dos estudos, mas em pouco tempo patenteia o esgotamento dos seus limites. Com isso, contando inclusive com a lei do silêncio, em que adolescentes e jovens revelam aos adultos apenas o que querem revelar (SALGUEIRO, 2010), pode-se desenhar o cenário de currículos substitutivos, sucedâneos ou alternativos, no sentido lato, que venham a germinar fora da escola, como já o fazem, esvaziando-a.

Com efeito, Caliman (2009, 2011) alude a uma miríade de processos educativos que a criatividade faz brotar em favor de populações socialmente excluídas no Brasil e, por extensão, em outros países. Esta riqueza mostra que muitas sementes encontram terras férteis para germinar e, depois, frutificar. Não caem nas pedras, nem entre os espinheiros. Nesse sentido, devemos recordar que a Pedagogia Social se cultiva da Alemanha e Finlândia (que não são os arquipélagos de Utopia) aos países menos desenvolvidos (que também não são os arquipélagos das distopias), onde encontra áreas para servir. Todavia, se já nos referimos ao seu subfinanciamento, em grande parte porque não detém o monopólio das credenciais, não podemos negar que as origens sociais dos alunos “contagiam” o status das formas de educação, conforme o caso clássico da educação de adultos (CLARK, 1978).

Podemos a partir daqui destacar algumas ideias. Primeiro, o mundo não começa e termina na escola, o que a História comprova. Segundo, o que é estritamente regrado, em face das incertezas, como a escola, não é necessariamente melhor e mais efetivo. Apertar os parafusos na madeira mole pode ser muitas vezes pior. É o caso da rigidez num mundo dinâmico, em que, conforme Dewey (1978), a vida precisava entrar na escola, em vez de rodear-se de uma muralha medieval. No entanto, o medo à liberdade leva ao regramento minucioso, fazendo com que a realidade escape por entre os dedos, como a argila nas mãozinhas das crianças. Pior, faz com que um pequeno afrouxamento dos parafusos seja visto como grande e temerária concessão, quando, na prática, nem se realiza.

Em nossa opinião, a síndrome do medo, medo líquido, atingiu a execução da Lei Darcy Ribeiro, um eterno rebelde, descrente da sacralidade das normas educacionais. Aprovada a *lei geral da educação*, quantos se sentiram no vácuo, urgentemente estabelecendo normas minuciosas. Em passos rápidos, as normas enredaram a Lei numa teia, em que ela ficou incrustada, com movimentos limitados. É bem verdade que os esforços não foram em vão, uma vez que, sendo *lei geral*, depois de quase 16 anos, continua em vigor, com poucas modificações.

Passando, porém, à educação além da escola, como a massa do bolo que transborda em sua maior parte de uma pequena forma (ou seria o contrário? Tentou-se colocar uma parte da massa numa forma de bolo muito pequena?), de que a Pedagogia Social se ocupa, tem uma relevância muito maior do que o esperado. Embora visivelmente subfinanciada, não se compõe de processos de segunda classe. Sua relegação a segundo plano se deve em grande parte à sua escassa regulamentação, o que constitui, neste sentido, a sua debilidade, mas, sobretudo, a sua fortaleza. É difícil enquadrar o maior no menor, comprimir um grande volume num pequeno recipiente.

Não defendemos a educação da juventude pela juventude. Seria contrário ao movimento acumulativo e, ao mesmo tempo, renovador da cultura. De outro modo, a cada geração repreenderíamos a fazer fogo e a cozinhar os alimentos. Todavia, a juventude, sem crenças românticas, nos obriga a olhar muito além dos horizontes. Os desafios são cruciais. A escola para todos em grande parte se concretizou, mas o seu coração está cheio de contradições, internas e externas, num fluxo incessante em que, resolvidas certas contradições, emergem outras. A educação fora dos muros da escola, até por força dessas contradições, revela o brilho e as sombras da sua atuação e das suas potencialidades. Ao mesmo tempo, um mundo cuja população envelhece e se prepara para declinar fecha a porta de entrada ante as coortes jovens que a ela chegam. Entretanto, em breve dependerá dessa mesma juventude, apesar e por causa da sua crescente longevidade.

Diante deste paradoxo suicida, cabe lembrar que a juventude também é sujeito de direitos humanos e – mais ainda – até certo ponto a viabilidade dos direitos humanos dos demais grupos etários depende dela. Por ora, a juventude e, ainda mais, a infância e a adolescência são os elos mais fracos da corrente (YOUNG-BRUEHL, 2012). Na mortandade que se perpetra no



Hemisfério Norte desde 2008, crianças, adolescentes e jovens são oferecidos como anéis, em troca dos dedos, certamente das mãos dos mesmos decisores. São eles vítimas da pobreza, da fome, da prostituição, da negligência e do abuso, o que pouco interessa ao darwinismo social contemporâneo: na seleção dos mais fortes, eles não merecem sobreviver. Credores “ignoram” que países endividados não são empresas que fecham as portas e desaparecem, mas possuem território, população e culturas. Importa lucrar com a crise, imprensando os países devedores, cuja cúpula, comprometida com o *status quo*, é incapaz de efetuar as reformas necessárias. Assim, o ônus recai sobre assalariados, aposentados e, de modo geral, os grupos sociais mais frágeis. Nos anos 1980 e seguintes a América Latina passou por esta tragédia e hoje sofre a do envolvimento das novas gerações, entre outras, no crime organizado transnacional. Ao imediatismo econômico não importa que crianças, adolescentes e jovens sejam os próprios dedos da sociedade futura, desde que os atores que geram as crises continuem a lucrar antes, durante e depois delas. Por isso, é bom abrir as portas para as coortes jovens, antes que elas sejam arrombadas pela pressão de tanta gente do lado de fora. Se isto serve de consolo às pessoas da nossa época, pelo menos assistimos e participamos ao vivo de dramáticas mudanças da História. *C'est la vie, c'est la mort.*

Referências

- BARRÈRE, A. *L'éducation buissonnière*: quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris: Armand Colin, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Veja, 1970.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Taxa de extrema pobreza e taxa de pobreza*. Brasília: IpeaData, 2010. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.
- BROWN, P.; LAUDER, H.; ASHTON, D. *The global auction*: the broken promises of education, jobs and incomes. Oxford e Nova Iorque: Oxford University Press, 2011.
- CALIMAN, G. A Pedagogia Social na Itália. SOUZA NETO, J.C. de et al. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, FAPESP, Cátedra

UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, 2009. p. 51-60.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, R. da et al. (Orgs.) *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, 2011, v. 2. p. 236-259.

CARRANCO, R.; ANDREU, J. Los nuevos pobres dan la cara. *El País*, Madri, 12 mar. 2012. Disponível em: <http://politica.elpais.com/politica/2012/03/12/nimileurista/1331585359_043731.html>. Acesso em: 10 set. 2012.

CASTRO, J.A.; AQUINO, L.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePoliticas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

CLARK, B.R. Adaptação das organizações e valores precários. ETZIONI, A. (Org.). In: *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas, 1978. p. 161-168.

COLEMAN, J.S. *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe, 1963.

COLLINS, R. *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Nova Iorque: Academic, 1979.

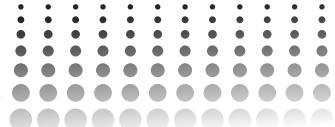
CRESCE número de jovens no Brasil que não trabalha nem estuda. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/816100-cresce-numero-de-jovens-no-brasil-que-nao-estuda-nem-trabalha.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2012.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DORE, R. *The diploma disease: education, qualification and development*. Berkeley: University of California Press, 1976.

DUBET, F., “Plus d’école” et après? *Enfances et Psy*, Paris, n. 16, p. 21-26, 2001/4.

DOI : 10.3917/ep.016.0021. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psychologie-2001-4-page-21.htm>>. Acesso em: 10 set. 2012.



- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éds. du Seuil, 2002.
- DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- DURU-BELLAT, M. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Du Seuil, 2006.
- FILMUS, D. Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel, 1996.
- GOMES, C.A. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.
- GOMES, C.A. *O Brasil e seus futuros*. Brasília: SENAI-DN, 2010.
- GOMES, C.A. da C. et al. O enigma das juventudes. *Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional*. Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p. 45, set/dez. 2008.
- GOMES, C.A.; LOPES, R.B.; LEAL, H.B. Juventude e inclusão social: a educação como base. In: GOMES, C.A. (Org.). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO, 2011. p. 17-38.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: D. Quixote, 1998.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Global employment trends 2012: preventing a deeper jobs crisis*. Genebra: ILO, 2012.
- LA GENERACIÓN “ni-ni” supera los 700 mil en la Argentina. *Diario Uno*, Mendoza, Argentina, 28 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.diariouno.com.ar/edimpresa/2011/07/28/nota278053.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.
- MacCRACKEN, M.C. Prospects for future climate change and the reasons for early action. *Jurnal of the Air & Waste Manage Association*. v. 58, p. 735-786. 2008.
- MOORE, K. *Thinking about youth poverty through the lenses of chronic poverty, life-course poverty and intergenerational poverty*. Manchester: The University of Manchester, 2005. Disponível em: <http://www.chronicpoverty.org/uploads/publication_files/57Moore.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscoates: jovens, trabalho e futuro juvenil*. 2. ed. Porto: Ambar, 2003.

PEUGNY, C. *Le déclassement*. Paris: Grasset, 2009.

PEUGNY, C. La montée du déclassement. *Problèmes Politiques et Sociaux*, La Documentation Française, Paris, n. 976, set. 2010.

PINTO, A. F. *À rasca: retrato de uma geração*. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2011.

SALGUEIRO, F. *O fim da adolescência: diário de uma adolescente portuguesa*. Lisboa: Oficina do Livro, 2010.

SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

TOURAIN, A. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

THUROW, L. C. *The future of capitalism: how today's economic forces shape tomorrow's world*. Nova Iorque: W. Morrow & Co., 1996. Trad. Bras.: *O futuro do capitalismo*. Rio: Rocco, 1997.

VAL BLANCO, E. del. Generación "ni-ni". *El Universal*, México, DF, 19 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/45283.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

WÄTCHER, P. Encuestas señalan que la generación "ni-ni" alcanza un 16% en Chile. *La Tercera*, Santiago do Chile, 30 jul. 2009. Disponível em: <http://latercera.com/contenido/741_162736_9.shtml>. Acesso em: 10 set. 2012.

YONEZAWA, S.; JOENS, M.; JOSELOWSKY, F. Youth engagement in high schools: developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, Holanda, v. 10, n. 10, p. 191-209, mai. 2009.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência: 2012*. São Paulo, Instituto Sangari, 2011. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2012/mapa2012_web.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

YOUNG-BRUEHL, E. *Childism: confronting prejudice against children*. New Haven: Yale University Press, 2012.

HISTORIAS DE OLVIDADOS EN LOS JÓVENES: UNA FORMA DE VIOLENCIA REAL Y SIMBÓLICA EN MÉXICO

María Teresa Prieto Quezada*

Introducción: Olvido e invisibilidad de los jóvenes.

El olvido no es solo un recurso cinematográfico de Buñuel (1950)⁷ para identificar a los desposeídos y olvidados sociales de los cincuenta en nuestro país, sin embargo, desde los ochenta ya se hablaba de olvido de los jóvenes como sujetos de indagación, como una constante, en la investigación, ya anunciaba esta situación.

Paradójicamente, el joven, concebido como destinatario de la educa-

⁷ El título de este artículo se compone de dos imágenes clave. Una que atañe al conocimiento sobre jóvenes en México y otra que proviene de una visión cinematográfica de Luis Buñuel (1950) "Los olvidados" es el título de una película surrealista sobre lo absurdo e irracional de la vida misma, donde los deseos ocultos, los sueños y las pasiones son los elementos que es lo que mantienen vivos a los sujetos de esta historia. Es una desértica mirada sobre el mundo que vive una juventud desposeída, cuyas únicas alternativas son la delincuencia y la migración producto de una sociedad hostil, agresiva y violenta. La historia gira alrededor de adolescentes influenciados por el medio en que viven, en la cual Buñuel hace un intento de cruda denuncia social y dibuja al México pasado y de su tiempo, como una gran urbe donde confluye la opulencia, la miseria, la vida y la muerte, la supervivencia y el derroche, y todo ello producto de una gran desigualdad, que se devora en si misma mientras que olvida en verteros apartados a sus propios hijos, víctimas y verdugos de una desidia social y educativa derivada de los problemas inherentes al ambiente que los rodea. Uno de los estilos de Buñuel es la representación árida de la delincuencia y olvido de la juventud por parte de la sociedad. La película citada viene a ser un tratado sociológico lleno de matices que mueve a una profunda reflexión a quien la contempla y escucha las narrativas que ahí se desarrollan, donde los jóvenes han sido importantes protagonistas de los olvidos sociales en nuestro país históricamente.

* Licenciada en Sociología, Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Coordinadora de Investigación y Posgrado del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara.

ción y de los bienes culturales y sociales, actor privilegiado en el discurso político sexenal, al mismo tiempo interlocutor por excelencia del entorno social, escolar y cultural y destinatario de la acción gubernamental, termina en la práctica reducido al olvido, a la marginación y al desconocimiento.

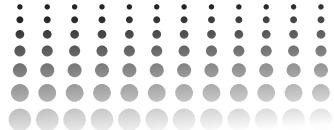
Boaventura de Sousa Santos propone desde una perspectiva sociológica crítica a partir de la visión del Sur, propone una “Sociología de las ausencias, para una sociología de las emergencias”, este, constituye un proyecto político, sociológico y jurídico, que le proporciona visibilidad a lo que no la tiene. Es emergente pero está oculto, marginado, ignorado o descalificado es por ello que propone una sociología insurgente, de las emergencias: para conformar una sociología de saberes.

Señala Boaventura que para estos momentos neoliberales requerimos de nuevos modos de producción de conocimiento y formas de resolver las emergencias de manera práctica. No sólo necesitamos de alternativas, sino que requerimos un pensamiento de las alternativas. Esto exige otras reflexiones epistemológicas, ya que en nuestros países se requiere sembrar nuevas soluciones, es decir

reinventar las Ciencias Sociales porque son un instrumento precioso; después de trabajarlas epistemológicamente, deben hacer que ellas partan de la solución y no del problema. Es decir: no es un problema de las ciencias sociales, sino del tipo de racionalidad que subyace a ellas. En efecto la racionalidad que domina el Norte ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias en nuestras concepciones de la vida y del mundo. (BOAVENTURA, 2005).

A este tipo de racionalidad Boaventura le llama indolente y perezosa ante este fenómeno, sugiere una nueva forma de producción de conocimiento alternativo, que de cuenta de una reflexión epistemológica donde la comprensión del mundo en nuestros países debe de plantearse de manera multicultural e intercultural ya que somos una construcción distinta desde diversos referentes, señala este autor que es “mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” es decir de la visión hegemónica occidental.

La idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto otros conocimientos no tienen validez ni el rigor del conocimiento científico, esta visión que Boaventura llama monoculturalista del saber y el rigor en el conocimiento, elimina muchas realidades que quedan fuera de las concepciones etnocentristas del conocimiento de la sociedad, porque hay



prácticas que están basadas en conocimientos, populares, indígenas, campesinos, urbanos y juveniles (que no son tomados como importantes o rigurosos). Este planteamiento que hace el autor rompe de manera franca con el “pensamiento único” y acartonado del pensamiento occidental.

Con el predominio del horizonte monoculturalista se produce la muerte del conocimiento alternativo. Se reducen y excluyen realidades, se desacredita y se descalifica, no solamente los conocimientos elaborados en contextos de realidades diferentes, sino también excluye pueblos y culturas, además de grupos sociales cuyas prácticas son construidas desde otras plataformas epistemológicas, produce inexistencia y ausencia, a este fenómeno Boaventura llama epistemicidio, que es, la ignorancia, desconocimiento y descalificación de los conocimientos diferentes, del conocimiento de los otros.

En el caso de los jóvenes, esta sociología de las ausencias y las emergencias, sugerida por Boaventura requiere de proyectos sociales, económicos y políticos que den visibilidad a lo que no hay, la emergencia es el claro-oscuro, aparece y al mismo tiempo se oculta, se le margina, se predispone para no ser conocida. Vivimos ante un epistemicidio en el conocimiento de los jóvenes. En México el futuro alternativo, fundado en el pensamiento creador y anti hegemónico puede cambiar los escenarios de la realidad actual de millones de jóvenes de nuestro país, que pareciera caminan inexorablemente hacia la pesadilla del sinsentido y la desesperación.

Hay que hacer que lo que este ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles, es decir, transformar los objetos ausentes en objetos presentes, no estamos acostumbrados a trabajar con objetos ausentes esa es la herencia del positivismo, es por ello importante una sociología insurgente. Esta ausencia es un desperdicio de experiencia.

Las promesas incumplidas.

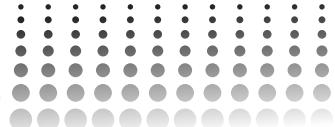
Desde su inicio, la actual administración que en estos momentos termina su sexenio en México, manifestó un pretendido interés por la población juvenil del país. Durante su campaña, el actual titular del Ejecutivo federal, Felipe Calderón Hinojosa, prometió ser el “presidente del empleo” y aseguró que los jóvenes serían una parte troncal de sus programas de gobierno. Sin

embargo estas alturas del sexenio, es evidente una grave desatención gubernamental a la situación que enfrentan los jóvenes mexicanos. Las autoridades federales poco o nada han hecho para procurar la permanencia de los jóvenes y profesionistas en el país y darles alternativas de futuro atractivas. Por lo que puede verse, no hay, por parte del actual gobierno, intentos eficaces para “mejorar la cantidad y la calidad de las escuelas, atraer nuevas inversiones que produzcan empleos y vitalidad económica, y proveer de servicios de salud, incluidos los de salud sexual y reproductiva”, acciones que constituyen los principales retos de los gobiernos en materia de atención a la juventud.

A raíz del alto grado de desocupación que padecen los sectores más preparados de la población mexicana, la formación académica ha dejado de representar una alternativa que garantice posibilidades de empleo para los jóvenes. Según la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (MEXICO, 2011), sólo la mitad de la población de entre 12 y 24 años estudia, en parte por falta de interés y en parte por la carencia de cupo en instituciones educativas económicas y de calidad. El llamado **‘bono demográfico’** en México, como se conoce al elevado número de jóvenes en edad productiva, sufre muchas carencias. El bono demográfico coloca a los jóvenes en una condición histórica excepcional. Este país sería otro si estos millones de personas tuvieran un empleo digno, bien remunerado, productivo o/y fueran a la escuela, la gran oportunidad de México esta en el bono demográfico que si no es aprovechado se volverá una pesadilla histórica en unos cuantos años por las connotaciones que tiene el tener a jóvenes desempleados. Más allá de la retórica de que “los jóvenes son el futuro” (que es cierto), hay una condición técnicamente importante que tiene que ver con la definición que se va a vivir los próximos años.

De los 20 millones de jóvenes mexicanos, casi la mitad enfrenta obstáculos para estudiar o trabajar, por lo que forman parte del grupo conocido como *“ninus”* (ni estudian ni trabajan), mientras que el 43% sufre de pobreza. Esta población va en aumento, ya que existen ocho millones según datos de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex).

Estamos en el pico del llamado bono demográfico, que en breve empezará a decrecer, hasta que nos convertamos en una nación de adultos y adultos mayores, en un futuro cada vez más próximo. Desafortunadamente, no contamos con la previsión social necesaria para afrontar este desafío, y



estamos desaprovechando gran parte de la energía y la creatividad de la juventud. Este bono demográfico puede pasar de ser una oportunidad o una pesadilla.

Según la Organización para la Coordinación y el Desarrollo Económico OCDE en su informe Panorama de la educación señala que México es el tercer país en el mundo con más proporción de jóvenes sin empleo y educación.

7 millones 226 mil jóvenes entre 15 y 29 años no estudian ni trabajan

1 millón 931 mil tienen entre 15-19 años.

2 millones 673 mil jóvenes 20-24

2 millones 622 mil jóvenes 25-29

México se sitúa en primer lugar de porcentaje de mujeres jóvenes que se encuentran en dicha condición con 2, millones 745 mil.

En cuanto a los jóvenes indígenas las condiciones de precariedad son muy altos revela un estudio del CAM Centro de Atención Múltiple de la Secretaría de Educación Pública en México (2011), que solo el 28.3 de los indígenas de nuestro país entre 15-24 años asiste a la escuela. Agrega que 4.3 por ciento de la población joven indígena no cuenta con ningún nivel de escolaridad, 11.7 tiene la primaria incompleta, 21.3 concluyó ese nivel de estudios y 62.6 tiene al menos secundaria, en cuanto a las mujeres indígenas el 50% se ocupa de labores domésticas y solo el 23 % tiene una ocupación laboral.

Esta reserva de jóvenes en el país tanto indígenas como mestizos son un potencial inutilizado de la población mexicana que corre el riesgo de caer en el desempleo crónico o en analfabetismo práctico.

En tal contexto, no resulta sorprendente que decenas de miles de jóvenes - muchos de ellos profesionistas - consideren el abandono del país como una opción para mejorar sus expectativas de vida. Es evidente que las políticas públicas de corte neoliberal marginan a sectores de la población cuya participación política, profesional y académica es imprescindible para un proyecto de nación viable. En cambio, parece ser que al grupo gobernante sólo le interesa presentar al país como un proveedor de mano de obra barata, que pueda traducirse en remesas. Por otro lado, al cancelar las alternativas de desarrollo, crece el riesgo de que muchos jóvenes más se unan a las filas de la delincuencia y el crimen organizado.

En suma, es imprescindible preguntarse hacia dónde va el país cuando la juventud profesionista se ve cada vez más apremiada y con oportunidades constantemente reducidas. Es urgente que el gobierno federal reconsidere sus acciones y políticas en torno a la población juvenil, si es que quiere que la imagen que México proyecte al mundo no sea la de un país empeñado en expulsar a un sector valiosísimo de su población y en poner en riesgo su futuro.

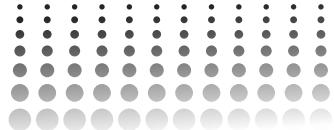
Jóvenes en condición de desamparo

Desafortunadamente México colecciona primeros lugares en temas como violencia, corrupción e inmigración, así como obesidad infantil, y personas enfermas de diabetes. Muchos niños y jóvenes en la actualidad están huérfanos de autoridad del Estado. Lo más triste es que estos se enfrentan al mundo adulto, pero no para cambiar una realidad que los agobia, o para transformar un mundo injusto, ni para consolidar derechos ciudadanos. La transgresión de masa, producto de la orfandad de ley, es un fenómeno que no tiene más fundamento que el de generar oposición. Pero sin ninguna intención transformadora. Algunos de ellos se encuentran deshabilitados de valores y de afectos, otros tantos no creen en la palabra del adulto: Y muchos de ellos están angustiados y sin rumbo.

Señala el psicólogo Fernando Osorio (2011) que nunca como en esta época Neoliberal se ve tan estimulada y refrendada la insatisfacción de los jóvenes, cada día para muchos al encender el televisor, al leer los periódicos, al salir a la calle rumbo a las escuelas o rumbo los trabajos, y otros levantando cartones, juntando basura, de saltimbanquis o limpiando parabrisas o pidiendo limosna confirman que la jornada que les espera será trágica.

Adoptar el punto de vista de los olvidados o excluidos puede apoyar en una etapa de descubrimiento, para generar hipótesis y visibles campos de lo real descuidados por el conocimiento hegémónico. Como señala García Canclini (1997), el objetivo final no es representar la voz de los silenciados, sino entender y nombrar a los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros y con su entorno.

Los jóvenes de inicio de este siglo han perdido referentes simbólicos y lugares de pertenencia social, que eran los soportes de la subjetividad. Los jóvenes están más solos que nunca en la producción de sentido de su vida. Como el sentido de debilitamiento del ser Ruiz (2009) señala que:



La brecha generacional se ha ampliado entre los jóvenes de ahora y sus padres que vivieron hace 30 o 40 años. La articulación de las generaciones de los viejos con las de los jóvenes era un espacio de transmisión y producción cultural muy importante. Los jóvenes asumían a los viejos como modelos, tomaban algunas de sus pautas de comportamiento, aunque muchas otras las renovaban trabajando el conflicto y poniendo en juego su creatividad. En la actualidad, podríamos hablar de un cierto enrarecimiento y descomposición del tejido social, que produce entre los jóvenes los síntomas antes mencionados. Y sujetos que no logran expresar sus ansiedades, angustias, tristezas, duelos, insatisfacciones. Esto puede producir formas cada vez más contundentes y funestas de violencia, porque los jóvenes quieren hacerse notar y a la vez manifestar la desaprobación a un sistema social que no sabe ya ofrecerles sostén y perspectivas de desarrollo. (RUIZ. 2009)

Quizás uno de los rasgos que caracteriza la vida moderna de los jóvenes en México es que experimentan cambios en diversos ámbitos de la vida cotidiana; por ejemplo, se produce más información y a la vez están más desinformados. Viven entre mucha gente y se encuentran solos. Son usuarios del celular, Internet, IPod, la televisión. Estos medios electrónicos son parte común y cotidiana de los espacios de los jóvenes, que alivian por un momento su pobreza, ansiedad y soledad en la que se encuentran.

El fracaso del proyecto del mundo neoliberal provoca el predominio de una subjetividad en la que se manifiesta desconfianza en los sistemas de creencias establecidos. El conjunto de los grandes relatos de la época se instalan en diversas esferas del mundo social y alimentan la realidad subjetiva. El énfasis se pone en el eje de violencia. Los peligros y riesgos que surgen de la pérdida de la certeza y la confianza en las promesas incumplidas e inalcanzables del proyecto de modernidad, es la situación permanente de duda, en la que los sujetos se enfrentan a una cantidad considerable de riesgos difícilmente descifrables y evaluables.

El impacto que ha tenido la globalización en los jóvenes no es sólo un fenómeno de economía de mercado, sino que es quizás el fenómeno de mercado más depredador de todos aquellos que han significado cambio en la humanidad. Los jóvenes actualmente son susceptibles de convertirse en comprador o mercancía. Como compradores, los jóvenes son un enorme consumidor de los bienes producidos por las grandes empresas transnacionales, que han dado un nuevo significado a la individualidad, al optar por una masa colectiva, sin nombres ni distinciones, donde todos son iguales a los ojos del mercado.

El mundo contemporáneo, más allá de padecer desajustes epistémicos, está en un desajuste existencial: asistimos a una crisis de sentido o, como asegura

Mardones (2003), en un ensombrecimiento de la significatividad de la realidad. Los procesos de transición nos fascinan y nos preocupan ante la idea de lo posible y lo imposible, tensión que intenta captar la duplicitud histórica de la modernización, acelerada en nuestra región y haciendo más difícil, precisamente, la garantía de reconstrucción del espacio cultural con cierta soltura y flexibilidad social para los jóvenes.

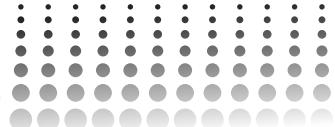
El olvido e invisibilidad que viven los jóvenes en una nación que los influye económica, cultural y socialmente, donde crece la marginalidad, la desocupación y la falta de equidad, una sociedad donde se sataniza a las políticas sociales, mientras se diviniza el mercado, remedio universal de todos los males económicos, imaginario social de competencia entre ciudadanos libres e iguales. Doble y feliz imposición al capitalismo: incluir una política económica y de una ideología legitimadora. Follari refiere:

...fin de la autonomía del Estado para poder proponer políticas de redistribución o planteamiento estructural, la intervención abierta de las grandes empresas de los dictados de políticas gubernamentales, hace ver a la política como autónoma e ingobernable con principios que nadie podría enfrentar. La economía domina por si sola; el avance ideológico del neoliberalismo no es más que una concomitancia de esta situación. (FOLLARI, 1992, p. 112).

De esta manera, la tecnocracia económica sentó las bases para la construcción de un nuevo proyecto político económico, justificado por la necesidad de la reinserción del país en el marco de la globalización de la economía. Desde la perspectiva del interés nacional, las consecuencias políticas de esta situación son evidentes: sus propuestas tienen un carácter desmovilizador y despolitizador y el modelo tiene la posibilidad de alterar las bases constitutivas del Estado Nacional, de tal manera que se amplia la extensión del mercado, la apertura económica y el proceso de recomposición y de modernización del sistema en conjunto.

El Estado se agota no sólo en lo económico y social sino el pensamiento creativo y transformador, en condiciones de agotamiento “El Estado ya no provee supuestos para la subjetividad y el pensamiento” (LEUCKOWICS, 2004). Es por ello que este autor invita a pensar sin Estado:

Pensar sin Estado es una contingencia del pensamiento y no del Estado, al nombrar una condición de época como configuración posible de los mecanismos de pensamiento. Pensar sin Estado no refiere tanto a la cesación objetiva del Estado,



sino al agotamiento de la subjetividad y el pensamiento estatal. (LEUCKOWICS, 2004, p. 10).

Lo que se considera que está en crisis es el Estado Nación, ya que las políticas del neoliberalismo son las que causaron el desequilibrio socioeconómico y las que alteraron sustancialmente el clima de estabilidad económica social y las políticas nacionales en los países latinoamericanos.

El neoliberalismo puso en duda el manejo del Estado benefactor y populista, denunciándolo como costoso, centralista e insuficiente, y responsable del estancamiento, así como del carácter desestabilizador de sus tendencias igualitarias. Dado el avance de la intervención estatal en la economía y en los aspectos político sociales, a juicio del neoliberalismo, las decisiones perdieron su racionalidad y fueron el resultado de negociaciones y de acuerdos políticos que alteraron por lo mismo la gestión gubernamental.

En este sentido, el neoliberalismo plantea la reforma del Estado y la modernización económica de la sociedad, basada en la reinserción competitiva de México en el mercado internacional. Menciona, Bell (1989) que “en condiciones de globalización acelerada, el Estado Nación se ha vuelto demasiado pequeño para los grandes problemas de la vida y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida”.

En este tenor, comparto lo expresado por Giroux (1996), quien define el ser joven en el neoliberalismo, como algo fronterizo, influenciado por los medios económicos y electrónicos. Son jóvenes diferentes porque experimentan la cultura de manera distinta, porque estos medios se han convertido en sustitutos de la experiencia. Los aterroriza y fascina; la mercantilización se ha apropiado de ellos. La condición de ser joven se desenvuelve entre los signos comerciales en el ámbito del mercado, la producción, la circulación y el consumo de significaciones comunes en el mundo global.

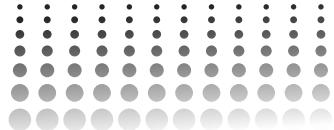
Jóvenes desujetados, huérfanos sociales

Los adultos y las instituciones están perdiendo referencialidad simbólica del espacio público y de la sociedad salarial a partir de las cuales sujetaban su subjetividad, perdiendo así su capacidad de sostén y referencia del devenir de la existencia de los niños y los jóvenes. Estos también quedan desujetados, liberados a la ardua tarea de construirse a sí mismos, sin ninguna estructura simbólica que provea de significaciones productoras de confianza. (MANEFA, 2009).

Los procesos de formación y desarrollo de los Jóvenes no es un proceso lineal ni único para todos ellos, actualmente en nuestra sociedad urbana estos se hallan frente a un cúmulo de experiencias, demandas de los otros y de si mismo. Ruiz (2004) señala que “la adolescencia es privilegio de la especie humana y ha sido descrita como una segunda oportunidad para la restructuración de la personalidad y la resolución de conflictos fundamentales; es una fase experimental en la que las y los jóvenes están a la búsqueda del acomodo más creativo posible para ellos en su medio social. Pero, ¿por qué es importante investigar a los jóvenes actualmente en México? ¿Por qué esa etapa es tan compleja para los propios adolescentes? ¿Es realmente la adolescencia una etapa de esperanza o una última oportunidad para los jóvenes, pero también de los adultos (maestros, padres, sociedad civil) para atender problemas que se generen a esta edad y que en muchas situaciones son atendidas a destiempo? ¿Puede ser un factor de riesgo más común en la adolescencia, la generación de actitudes y comportamientos de violencia en la escuela?

En el caso de los niños y jóvenes, muchos de ellos pasan su vida en la escuela, ante las computadoras (ciberhuerfanos), o en las calles, abandonados por los adultos tanto en las instituciones como en la familia y la sociedad, interiorizando conductas actitudes y valores que son reconocidas como poco cordiales, pero necesarios para participar —sobreviviendo—en la vida social y escolar. Para los jóvenes que asisten a la escuela representa, un periodo de espera y de contención desde el cual se justifica la preparación para llegar a ser adulto. La escuela representa “un periodo de preparación” para que el joven enfrente el papel y las responsabilidades de un adulto y reelabore algunos aspectos de su trayectoria existencial.

Las experiencias que viven algunos jóvenes (fuera de la escuela) en busca de satisfacción en el seno de nuestra sociedad, están vinculadas al placer sexual y a atracciones que incluyen consumo de alcohol y drogas, como parte de la producción de emociones, así como las marcaciones en el cuerpo (Tatuajes) que les permite afición por los deportes de masas, de entre los que destaca por su convocatoria el futbol, o los denominados “deportes extremos”. Esta tendencia acarrea el uso irresponsable y excedido de los bienes de consumo, vistos como permanente medio de diversión, mientras que por otro lado, en la vida cotidiana mucho jóvenes viven la desesperanza y la falta de sentido, y sobrel-



levan cargas como las de una crisis de económica o una depresión encubierta, que muchas veces da lugar a otro tipo de violencia hacia ellos mismos, que en el peor de los casos los puede conducir hasta el suicidio.

Los jóvenes son constructores de historias, sueños, fantasías e ilusiones, pero también de miedos, tristezas, soledades, angustias y frustraciones, desde donde crean y reproducen su mundo social e individual. Es en este contexto que resulta fundamental conocerlos de este grupo de humanos que comparten ciertos roles, actitudes, formas de ver el mundo, como un espacio común donde se condensa la realidad social objetiva y subjetiva que retratan perfectamente estos jóvenes en muchas de sus expresiones y que finalmente el medio social diferenciará en gran medida a través de las oportunidades que se presenten para cada uno de ellos.

Actualmente como señala Jorge Larrosa (2008) necesitamos un lenguaje para la comunicación, no para el debate sino para la conversación... para ver hasta qué punto podemos elaborar con otros el sentido o sin sentido de lo que nos pasa, se trata de decir lo que aun no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos.

Escuchar a los jóvenes entenderlos, acompañarlos, ayudarlos, esta actitud no corresponde a una visión paternalista, al contrario permite confiar en las personas, para que estas en compañía de otras, puedan situarse y comprometerse en el mundo.

Conclusión

La crisis actual del Estado Mexicano y su concomitante modelo neoliberal, advierte la necesidad de su readecuación, de su reorientación, reivindicadora de los jóvenes, de las mujeres, campesinos, indígenas, personas con capacidades diferentes, de los niños, de los millones de pobres entre otros.

La situación adversa que tienen los jóvenes y otros grupos sociales en nuestro país y en el mundo, nos permite reconocer el malestar de cada uno de ellos que es único e irrepetible. Cada encuentro es singular, no sabemos cómo será necesario actuar, en situaciones concretas que nos reclama nuestra presencia, la vulnerabilidad del otro “su fragilidad nos lleva a ser responsable” (INNERARITY, 2001).

Que hubiera sido algunos de nosotros si no nos encontramos a personas que nos acompañaron en la niñez o juventud, y se responsabilizaron de

nuestra demanda, física y emocional, esas personas llámense maestros, amigos, padres, vecinos que creyeron en nosotros y nos transformaron la vida.

Las dificultades actuales nos hacen refugiarnos a los adultos en frases estereotipadas de los jóvenes que los hacen ver como irresponsables, despreocupados, indisciplinados, promiscuos, rebeldes, viciosos, problemáticos, incomprensibles; es por ello que parece complicado y complejo conocer al otro, y nos preguntamos hasta donde somos responsables de los jóvenes.

Los jóvenes son singulares, lo que funciona con uno no funciona con el otro. Independientemente de ello, es importante promover entre los jóvenes, valores que promuevan, el sentido de justicia, la responsabilidad, la solidaridad, el fomento del espíritu crítico, la cooperación, la solidaridad, el amor al prójimo, la compasión además de la perseverancia.

Como nos aconseja Boaventura de Sousa, escuchar a los jóvenes desde una nueva racionalidad, desde el Sur, no desde las miradas de occidente. Ayudándolos, esta visión no corresponde a una visión paternalista, al contrario esta posición les permite confiar en las personas, para que estas en compañía de otras puedan situarse y comprometerse con ellos mismos y con su sociedad.

Referências

BELL, D. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: Alianza Editorial Mexicana, 1989.

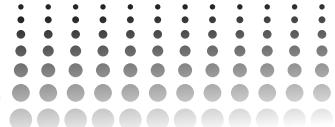
BOAVENTURA, S. *El milenio huérfano*. Trotta: Madrid, 2005.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

Confederación Patronal de la República Mexicana COPARMEX. *En el país, 8 millones de jóvenes no estudian ni trabajan*. 2010. Consultado el día, 10 de Agosto de 2010. En: <<http://www.jornada.unam.mx/2010/08/10/economia/027n2eco>>.

FOLLARI, R. Dominación y legitimación democrática en América Latina. *Revista Sociológica*, No. 19. Año, 7, México, D.F.: UNAM. 1992, p. 1-8.

GIROUX, H. *Educación posmoderna y generación juvenil*. no. 146, Noviembre-



Diciembre. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad. 1996. p. 148-167.

LA JORNADA. *Unos 6 millones 602 mil jóvenes tienen empleo en el sector informal*: CAM (Centro de Análisis Multidisciplinario), 2011. Consultado El dia, 15 de Septiembre de 2011, en: <<http://www.jornada.unam.mx/2011/09/15/sociedad/041n2soc>>.

LEWKOWICS, I. *Pensar sin Estado*. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MANEFFA, M. *La autoridad en decadencia*. Sujetos desujetados. Novedades Educativas. En prensa, 2009.

MARDONES, R. *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos, 2003.

MEXICO. *Encuesta Nacional de Juventud 2010: Resultados Generales*. Mexico: Secretaria de Educación Publica, 2011.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *Crece en México la desigualdad social: OCDE*. Consultada el día, 06 de Diciembre de 2011, en: <<http://www.eluniversal.com.mx/notas/793153.html>>.

OSORIO, F. (Comp.) *Ejercer la autoridad*. Un problema de padres y maestros. Argentina: Buenos Aires: (Comp.; Martín del Campo, E., Ramírez Garza, C., Linenberg, P., Maneffa, M., Prieto Quezada, Ma. T., Carrillo Navarro, J. C. y Jiménez Mora, J.). Noveduc, 2011, p. 17-26.

PRIETO QUEZADA, M. T. *Hacia una Fundamentación teórica para el estudio de la violencia*. Propuesta de intervención pedagógica. Guadalajara: Del Villar, 2002.

PRIETO QUEZADA, M. T.; CARRILLO NAVARRO, J. C.; JIMÉNEZ MORA, J. La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: COMIE. Vol. 10, No. 27. México, D.F. 2005, p. 1027-1045.

RUIZ MARTÍN DEL CAMPO, E. *Albores del siglo XXI y transición adolescente*. Los adolescentes ante la crisis mundial. Guadalajara JAL: Revista, Vol. 8. N. 24, Espiral. 2002, p. 205-260.

RUIZ MARTÍN DEL CAMPO, E. *Ejercer la Autoridad*. Un Problema de Padres y Maestros. “Prologo”. Argentina: Buenos Aires. Noveduc, 2009, p. 7-16.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OLHARES SOBRE A EFETIVIDADE DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003

Denise Maria Soares Lima*
Carlos Ângelo de Meneses Sousa**

Introdução

Há dois centenários de História, o homem tem sido objeto de ciência e de estudo, contudo a história de um determinado homem e de determinadas civilizações têm se sobressaído, a partir da hegemonia de certas vertentes da ciência moderna (LE GOFF, 2003). O reconhecimento da história das minorias sociais, como as mulheres, os negros e outros segmentos só muito recentemente têm sido valorizados e, devido a isso, há uma necessidade de se estimular e apoiar iniciativas que apresentem essas outras histórias. Uma educação emancipadora não se constrói com o silêncio das histórias ou com uma história única. Assim, a educação deve contribuir para o resgate desses silenciamentos ao longo da própria história de sua construção.

Segundo Menezes (1992, p. 18), o que se vê é uma espécie de “amnésia na história dos excluídos, dos escravos, mulheres, crianças, operários, minorias raciais e sociais, loucos, oprimidos de todo tipo”, e “não é suficiente apenas dar voz aos silenciados”. Faz-se necessário entender as múltiplas formas e “significações do silêncio e do esquecimento e suas regras e jogos”.

* Professora, mestre e doutoranda em Educação da Universidade Católica de Brasília/DF e pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO da mesma Universidade.

** Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília/DF e pesquisador associado da Cátedra UNESCO da mesma Universidade.

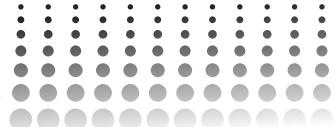
Na mesma via, na história da educação brasileira, a violência escolar ocorre de forma explícita e implícita há séculos, principalmente em relação às questões raciais. Neste sentido, as desigualdades presentes no cotidiano escolar revelam posturas, ativas ou omissas, capazes de comprometer um aprendizado exitoso. Apesar dos mais distintos problemas enfrentados por toda a comunidade escolar, o racismo institucional se constitui como um dos mais graves problemas geradores de conflitos, sendo visível sua presença no interior das escolas, demonstrado pelo tratamento diferenciado dado às negras e aos negros, pela representação negativa do negro em livros didáticos, omissa, diminuída ou negativa, pela ausência da História dos negros nos conteúdos, entre outros exemplos (CAVALLEIRO, 2001; PINTO, 1987).

Diante desse quadro de tensões marcado pela presença de injustiças raciais, educar para as relações étnico-raciais se insere na agenda do governo brasileiro, entre outros propósitos, com o intuito de induzir uma política antirracista que promova a superação de desigualdades no Brasil, já que as diferenças entre brancos e negros continuam acentuadas, pautadas pelo racismo, e demonstram que uma convivência igualitária jamais existiu. Ao contrário, produziu oportunidades desiguais.

Neste contexto, a Lei Federal nº 10.639 é sancionada em 9 de janeiro de 2003, atendendo a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais negros. Ao longo desse processo, esses atores, constantemente, denunciaram a presença de desigualdades raciais na sociedade brasileira, assim como reivindicaram mudanças na esfera educacional. Entre as quais se destacam: formação e melhores condições de acesso ao ensino para a comunidade negra, reformulação dos currículos escolares valorizando o papel e participação do negro na história brasileira, erradicação da discriminação racial e de ideias racistas nos livros escolares e nas escolas.

A referida Lei acrescenta à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os artigos 26-A e 79-B, determinando incluir no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Assim, representando mais uma vitória desses movimentos em prol de uma educação antirracista.

De modo que, hoje, passados quase dez anos da publicação legal, esse estudo buscou verificar a violência no cotidiano escolar no que diz respeito



ao racismo, discriminação e preconceito raciais, sob a ótica dos docentes. Ao fazê-lo, reflete sobre as relações raciais na escola e sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, discutindo quais os reflexos de sua aplicabilidade no dia a dia frente aos conflitos escolares.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de pesquisa quali-quantitativa que teve como sujeitos professoras e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, mais particularmente atuantes no ensino médio.

Para tal fim, foi aplicado um questionário, que continha 47 perguntas, dividido em dois blocos. O primeiro dizia respeito ao perfil do respondente, com oito questões. Já, o segundo bloco contemplava os objetivos da pesquisa, divididos em quatro categorias: conhecimento, importância, aplicação e observação, que buscou compreender as questões raciais no cotidiano escolar sob a ótica do professorado.

Esse instrumento se constituiu de perguntas do tipo sim/ não, questões de múltipla escolha e questões com base na escala de Likert, essa última muito utilizada nas investigações sociais no intuito de analisar os níveis de importância em relação a determinadas crenças e valores ligados ao objeto de estudo. Esses questionários, com o propósito de realizar um trabalho articulado na área da pesquisa de campo, foram aplicados a 63 (sessenta e três) docentes em exercício.

Quanto aos informantes, as entrevistas utilizadas foram do tipo semiestruturadas. As perguntas foram abertas e fechadas para que entrevistadora e informantes pudessem discorrer sobre o tema proposto. Em relação à análise dessas, adotou-se a análise de conteúdo, nos moldes de Bardin (2009) e para a tabulação dos dados quantitativos coletados, **utilizou-se o programa, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)**.

Na pesquisa em questão, assuntos como obrigação de inserção de conteúdo legal, racismo, alunas negras e alunos negros, entre outros, foram necessariamente abordados, exigindo atenção redobrada na elaboração, na observação e na condução da entrevista, da transcrição, e, consequentemente, na análise. Gatti (2007), ao demonstrar algumas características na pesquisa educacional, enfatiza que pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida.

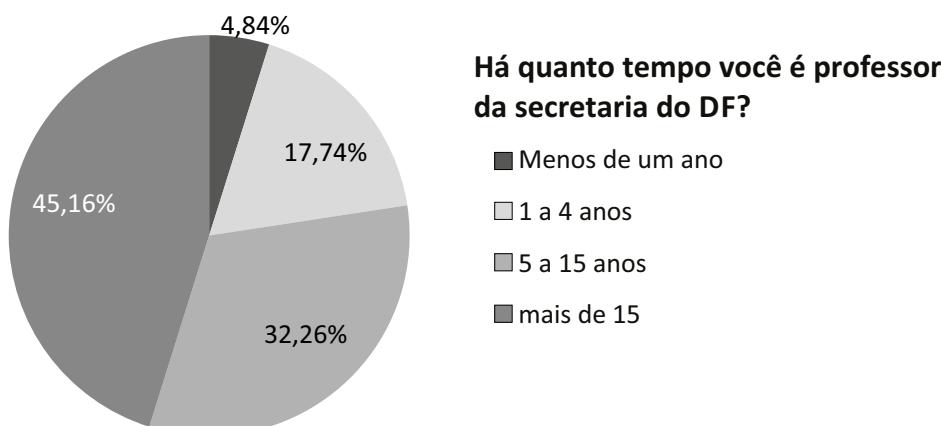
Neste artigo, far-se-á um recorte sobre a referida pesquisa, tendo como foco verificar como o corpo docente observa a violência no cotidiano escolar no que diz respeito ao racismo, discriminação e preconceito raciais.

Quem são as professoras e os professores

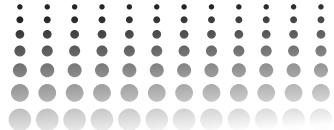
Como já anotado, os sujeitos eleitos para essa pesquisa foram professoras e professores da rede pública do Distrito Federal que atuam em sala de aula predominantemente com alunas e alunos do Ensino Médio no turno diurno.

Na totalidade, o questionário foi aplicado a 63 (sessenta e três) docentes. No que se refere à idade, uma parcela significativa do grupo pesquisado (41,3%) tem idade entre 41 a 50 anos e, quanto ao sexo, a maioria (58,6%) pertence ao sexo feminino. Além disso, professoras e professores, quando perguntados sobre há quanto tempo são professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), apenas uma parcela pequena respondeu que é professora ou professor há menos de um ano, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1
Há quanto tempo você é professora ou professor da SEDF?



Fonte: Pesquisa de campo.



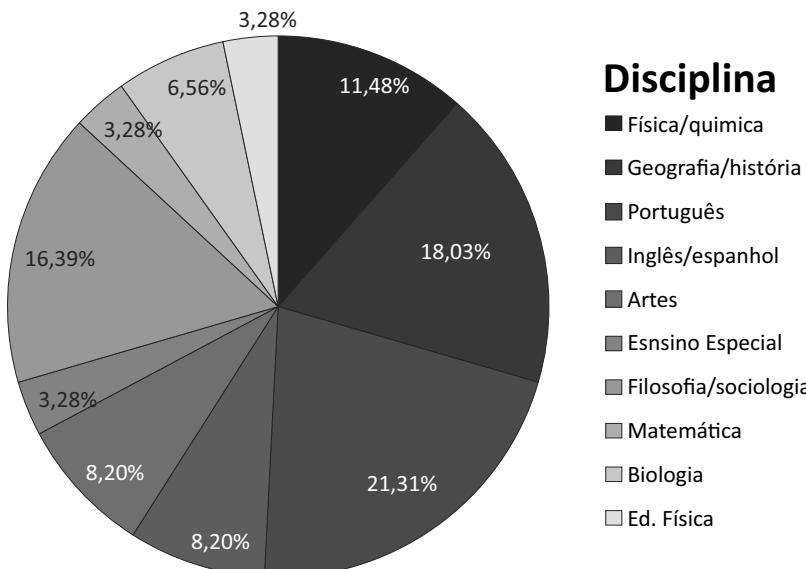
Vale lembrar que a Lei Federal nº 10.639 foi publicada em 2003, logo, pelo menos 32,2% de respondentes já se encontravam em exercício quando da sua publicação, ou seja, para esse grupo os cursos de formação continuada são essenciais face aos conteúdos programáticos exigidos pela legislação que obriga sua aplicação no âmbito de todo o currículo escolar. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 23) determinam:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **como de processos de formação continuada de professores**, inclusive de docentes no Ensino Superior (grifo nosso).

No perfil em análise, verificou-se ainda que todas as áreas de conhecimento foram observadas já que na dimensão da matriz curricular, o Ensino Médio concentra conteúdos em três dessas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia e Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), e, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEDF, visa a maior ação interdisciplinar a fim de entre elas, favorecer a construção de estruturas cognitivas responsáveis pelo desenvolvimento de competências e habilidades (DISTRITO FEDERAL, 2008), conforme gráfico abaixo.

Para finalizar, perguntou-se às professoras e aos professores o que leem com frequência. Um percentual de 44,3% respondeu que exercitavam leituras obrigatórias para o trabalho, enquanto 27,9% liam livros alheios ao trabalho. O restante afirmou ler jornais e revistas (18,0%) e quadrinhos (8,2%). Apenas um respondente (1,6%) afirmou que nada lê. Esse indicativo de leitor/trabalhador, aliado à frequência, pode sinalizar docentes interessados em buscar conhecimento para enriquecerem sua prática didática, e, principalmente, no caso em estudo, atuar com maiores segurança e discernimento para abordar as questões étnico-raciais em sala de aula.

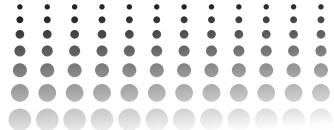
Gráfico 2
Disciplina ministrada



Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto ao perfil das entrevistas e dos entrevistados, sete eram do sexo feminino e cinco do masculino. Em relação à idade, houve uma pequena variação, mas a maior parte do grupo tem mais de quarenta anos. Perguntados como se auto declararam em relação à cor, três professores se declararam pardos, um negro e um branco, quatro professoras brancas, duas pardas e uma negra. Em relação ao tempo de Secretaria, a maioria tinha mais de 10 anos em exercício em sala de aula, exceto duas professoras em regime de contrato temporário. Apenas três, sempre, trabalharam com estudantes do Ensino Médio. O restante já atuou no Ensino Fundamental e um professor também atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA), complementando carga horária.

No decorrer da análise, ao apresentar os relatos do grupo depoente, as falas serão identificadas por nome de letras gregas, em respeito às pessoas envolvidas e à questão ética, protegendo-lhes a identidade.



Como professores observam o racismo e desdobramentos no cotidiano escolar

As questões aqui demonstradas têm a intenção de revelar um cenário sobre as relações raciais nas escolas sob a ótica do professorado. Antes, porém, vale reforçar que ouvir pessoas envolvidas no processo educacional podem indicar caminhos para análises, contudo as constatações são sugestivas não devendo ser, portanto, generalizadas, exceto naturalisticamente (STAKE, 2007; LÜDKE, 1988).

Assim, estabeleceram-se afirmativas com resposta baseada na escala de Likert sobre o uso de termos preconceituosos em lugares distintos: na escola, no local em que trabalho; e questão tipo sim/não sobre casos de preconceito e discriminações raciais em sala de aula. Para marcar a sala de aula docente, usou-se a expressão ‘na minha sala de aula’. A quantidade de respondentes que alegam a presença do uso de termos preconceituosos nas escolas (75,0%) e nas escolas em que trabalho (59,0%) e, sim, custumo observar em minha sala (48,3%) mostram a força do preconceito racial no cotidiano escolar, aliado à discriminação.

Interessante nos dados acima foi observar que há uma redução no percentual quantitativo quanto mais o grupo respondente se distancia de sua realidade. Pode-se aqui levantar uma hipótese para esse afastamento: resistência em admitir a convivência próxima e pacífica com o racismo.

O grupo entrevistado em relação à presença do racismo em sua sala de aula respondeu que não observa situações de racismo em suas salas (70,0%) e, pelo menos dois informantes afirmaram enfaticamente: “Não vi [práticas de racismo na minha sala]... pode até ser que tenha, mas, se tem, não tomei conhecimento” (Zeta)⁸ e “Não há isso” (Lâmbda). Tais respostas revelam uma tentativa de amenizar ou neutralizar o assunto e, ao mesmo tempo, esquivar-se. Diante da insistência da entrevistadora sobre a questão, ouviu-se essa resposta: “[...] Não há racismo porque muitos são negros, então, eles se aceitam, são todos amigos!” (Lâmbda).

Mais uma vez, destaca-se uma questão, já algum tempo problematizada pela literatura que se ocupa das questões raciais na sociedade: o racismo é

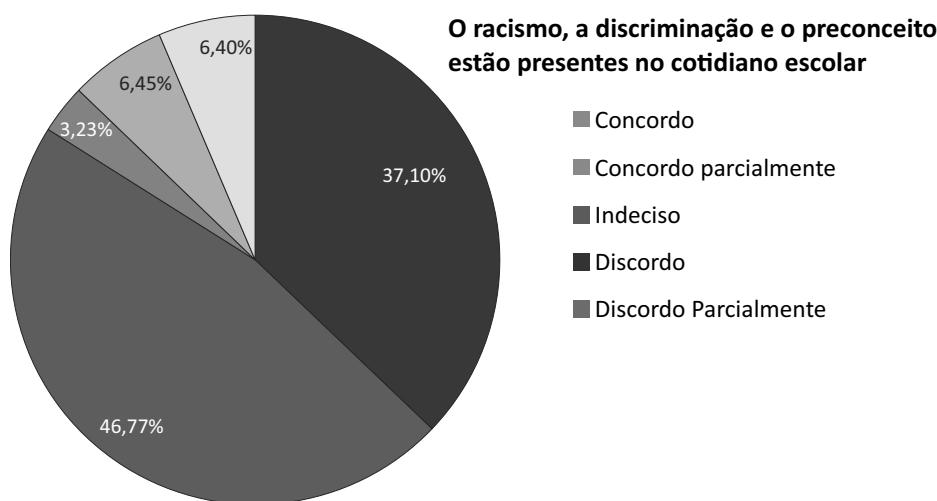
⁸ As falas do grupo depoente foram representadas por letras do alfabeto grego para assegurar o anonimato dos informantes.

problema dos negros, estando entre eles, não haverá consequências. Neste aspecto, explica Bento (2009, p. 43): “Para reduzir este desconforto, as pessoas podem convencer a si próprias de que racismo realmente não existe, ou se existe, é culpa de suas vítimas”.

Em nosso estudo, confrontaram-se duas alternativas para observar a percepção docente. A primeira investiga a presença do racismo, da discriminação e do preconceito raciais no cotidiano escolar e a segunda indaga sobre a escola como um local privilegiado para promoção da igualdade e para eliminação de toda forma de discriminação racial. Observe abaixo:

Gráfico 3

O racismo, a discriminação e o preconceito raciais estão presentes no cotidiano escolar



Fonte: Pesquisa de campo.



Tabela 1

A escola é um local privilegiado para promoção da igualdade e para eliminação de toda forma de discriminação racial.

	Nº Respondentes	%
Concordo	34	55,7
Concordo Parcialmente	24	39,3
Discordo	2	3,3
Discordo Parcialmente	1	1,6
Total (100%)	61	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Destaca-se dos dados acima a concordância do professorado sobre a relevância do papel da escola. Contudo, as falas abaixo expressam insegurança, ao lidarem com as jovens e os jovens e casos que envolvem discriminações raciais em sala, e até mesmo falta de questionamento sobre como proceder nesses eventos, omissão e distanciamento:

Eu, pelo menos falo, por exemplo, quando presencio alguma coisa falo. Hoje em dia, [exemplificando] você fala, vira pro seu amigo e fala: _ Oh, negão, vamos sair esse final de semana? [refletindo...] Isso demonstra racismo, embora a gente coloque que é brincadeira, que é um ato carinhoso, mas atrás desse “vamos sair, negão” tá envolvido de racismo, a gente traz a discussão, vira e mexe, a gente vem sempre (Gama).

Por exemplo, as meninas chamam: _ Neguinho, ei, neguinho, me empresta uma caneta. A gente presencia esse tipo de coisa na sala de aula, a gente fala, olha, tem a lei, [confuso] o quê que é racismo? (Beta).

A gente mais fala sobre sexo, porque hoje em dia, isso é pior (Delta).

Também indagados sobre os casos mais frequentes de preconceito ou discriminação raciais observados, assim responderam as professoras e os professores: 21,7% afirmaram que não ocorrem, enquanto o restante assim identificou: ofensas pessoais (11,7%), apelidos (34,0%), piadas (20,0%), comentários (6,7%). Evidenciando-se, portanto, um quadro de práticas discriminatórias na escola. Guimarães (2002), ao definir insultos raciais, argumen-

ta que há sempre presente no insulto uma relação de poder, onde se constata algum tipo de legitimação (entre grupos sociais, entre indivíduos, no interior dos grupos ou legitimação e reprodução de uma ordem moral). E completa: “No caso de insultos raciais não-rituais, estamos lidando, fundamentalmente, com tentativas de legitimar uma hierarquia social baseada na ideia de raça” (GUIMARÃES, 2002, p. 171).

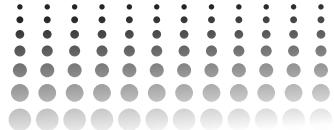
De modo que, na escola, essas atitudes também demonstram um modo de proceder que comprehende o outro como racialmente inferior: apelidos, brincadeiras e comentários em relação aos negros e às negras, que se tornam sérios, segundo Bento (2006), já que a linguagem, consciente ou não, reproduz estereótipos e esses podem contribuir com o racismo.

Em razão das informações até agora elencadas, procurou-se saber quem eram os principais responsáveis pela permanência do racismo nas escolas. Interessante notar que a família (42,9%) aparece como a principal responsável pela existência e permanência do racismo nas escolas. Em segundo lugar, aparecem os amigos (37,5%) e, em terceiro, a internet (24,1%). Professores, gestores e livros didáticos aparecem com frequência insignificante.

Para Abramovay (2009), muitos profissionais (professoras e professores) responsabilizam as famílias dos alunos para explicar a ocorrência do racismo e, com isso, acabam criando empecilhos para perceberem que as escolas também contribuem para o fomento do racismo.

Hasenbalg (1992) identifica a presença do racismo em todas as etapas da vida do negro ou mestiço no Brasil, e, portanto, não é de se estranhar que o racismo esteja presente nas relações familiares, de amizade e na internet. Contudo, surpreende a observação dada por respondentes de que o racismo encontrado na escola seja produzido fora da escola ou, pelo menos, seus principais responsáveis estejam fora de seus muros.

De acordo com algumas pesquisadoras (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2010; FILICE, 2011), no Brasil, a realidade educacional é contraditória e complexa, no que diz respeito às desigualdades raciais e exige um questionamento crítico por parte dos profissionais da educação. A professora e o professor que observam o racismo na escola, mas evitam contextualizá-lo neste espaço – questionando o currículo, os livros, os murais, os projetos políticos pedagógicos, o calendário e elementos afins – e delegam sua responsabilidade e criação a outrem, esvaziam quaisquer discussões sobre o assunto, e é



justamente no vazio, na omissão e na atitude não reflexiva, que se instalam, se mantêm e se preservam a cadeados as concepções e visões de uma sociedade racista.

Diante dos exemplos acima, constata-se a necessária e urgente interferência de educadores como promotores de mudança social no combate a estereótipos raciais que projetam o ideário para além do que até agora exposto, entende-se que a Lei se conecta perfeitamente com os direitos humanos, em face disso, discorre-se sobre a relevância da aplicação da Lei Federal n. 10.639, assinalando a necessidade de uma educação em prol dos direitos humanos para garantir um aprendizado exitoso, particularmente para a população negra.

Olhares sobre a efetividade da Lei Federal n. 10.639/2003

Recapitulando, vale frisar que a Lei Federal n. 10.639/2003 é Lei educacional, que obrigou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental, logo, ela se materializa em um ambiente institucional, ou seja, concretizar o dispositivo legal diz respeito a ambientes, agentes e demais materiais didáticos e pedagógicos. Neste estudo, ambiente diz respeito à escola e escola diz respeito a instituições. Conforme dados apresentados no item anterior, a escola foi avaliada pelas professoras e pelos professores como um local onde as práticas racistas e discriminatórias estão presentes revelando a presença de violência grave na instituição. Neste sentido, ensina Santos (2012, p. 29):

O racismo institucional é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços. O acesso é dificultado, não por normas e regras escritas e visíveis, mas por obstáculos formais presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos. A ação é sempre violenta, na medida em que atinge a dignidade humana. (SANTOS, 2012, p.29).

Tratando-se de reconhecer a presença do racismo institucional na escola tal como dito, requer verificar quais são essas possíveis ações articuladas em seu interior que violam a dignidade humana. Antes, porém, cabe incluir o conceito de dignidade humana. Para Pequeno (2010), apesar do caráter prolixo, dúvida e de difícil elucidação, dignidade se apresenta como ideia destinada a orientar o agir, o sentir e o pensar humano em suas interações sociais, e

tais ações delimitam os contornos e a amplitude da autonomia humana assim como definem o caráter próprio do sujeito.

Sabe-se que dignidade humana é um princípio fundamental de nosso ordenamento jurídico (BRASIL, 2010) que traz consigo um conjunto de direitos e garantias em diversas dimensões, entre as quais se destaca a educação. Contudo, para que o direito à educação e, mais especificamente à educação escolar, seja garantido, sabe-se que é forçoso que a escola mantenha em seu corpo condutas promotoras de direitos humanos, necessariamente.

Interessante apontar que, mesmo com as considerações prévias, professores identificam a presença de práticas racistas no cotidiano, assim como concordam (55,5%) que a igualdade tão como formalizada constitucionalmente não é suficiente para produzir uma sociedade de sujeitos livres e iguais. Arroyo nos diz que a estrutura seletiva do sistema escolar sustenta o racismo estrutural social:

Se todos para o sistema são iguais em abstrato não existem desiguais nem diferentes. O silenciamento da questão racial é uma consequência. A diversidade no percurso de entrada e permanência são inegáveis, porém são vistas como responsabilidade individual entre iguais. Eles chegam em condições pessoais iguais para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado. (ARROYO, 2010, p. 116).

Apesar dessa constatação, o racismo escolar permanece incrustado há anos. Não por acaso, sempre denunciado pelos movimentos sociais negros que se empenharam em combatê-lo e constantemente denunciam a obrigação de intervenção estatal pelo reconhecimento dos sujeitos discriminados como sujeitos de direitos, neste particular, na educação. Para isso, estratégias universalistas que ignoram a alteridade, culturas e saberes diversos precisam ser substituídos por outros capazes de conceder aos educandos o direito de conhecer sua memória e cultura.

Nesse sentido, a Resolução n. 1 (BRASIL, 2004) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, traz em seu bojo essa orientação. Não se trata apenas de introduzir um novo conteúdo, mas de efetivar um direito ao saber, à história, à cultura. É também um direito político na medida em que desconstrói falsas representações sobre o povo africano e a África negativamente



repercuidas sobre os afrodescendentes em todos os espaços sociais que ocupam e procura educar cidadãos para o reconhecimento da pluralidade étnico-racial. Ciente disso, declara Gomes (2006, p. 33):

A garantia na lei de as populações negras verem a sua história contada na perspectiva de luta, da construção e da participação histórica é um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos e as cidadãs de diferentes grupos étnico-raciais, e é muito importante para a formação das novas gerações e para o processo de reeducação das gerações adultas, entre estas, os próprios educadores. (GOMES, 2006, p.33)

A mesma autora reflete que a Lei em discurso é parte de um processo emancipatório em prol de uma educação antirracista que reconheça a diversidade, cujos desafios para educadores se impõem: principalmente, o desafio de construir novas posturas e práticas sociais e pedagógicas. De maneira que esse discurso tem tomado fôlego não somente nos movimentos sociais. Educadores, mesmo com resistências – quando negam ou ignoram os mecanismos racistas que operam na instituição –, observam que a escola é um dos locais onde o aprendizado sobre direitos humanos, entre esses o direito à igualdade racial, é possível, tal como apresenta tabela 2 abaixo:

Tabela 2

Para você professor (a), igualdade racial também se aprende na escola?

	Nº Respondentes	%
Sim	57	93,4
Não	4	6,6
Total	61	100,0

Pesquisa de campo.

Esse conhecimento acerca da igualdade racial requer conhecê-la como um direito concreto. Impõe aos sujeitos envolvidos e empenhados em uma pedagogia de emancipação racial (ARROYO, 2010) e/ou pedagogia da diversidade (GOMES, 2010) romper com a prática de ensinar conteúdos mar-

cados por “[...] estruturas de poder, pela marginalização e silenciamentos das culturas vistas como subalternas” (ARROYO, 2010). Para o autor, a presença do racismo institucional na escola é uma prova desse reducionismo que seleciona o que se aprende, e, com isso, nega a todas e a todos o direito a saberes diferenciados.

Observado pelas educadoras e pelos educadores, o racismo na escola revela com nitidez que esse espaço viola direitos humanos e, portanto, a dignidade humana. Ainda que atue também independente dos seus atores, é dever daqueles que o detectam operar mudanças. De modo que hoje, passados quase dez anos da publicação legal, a ação do professorado, nesta questão, não pode ser negligenciada. Garantir aos alunos a aplicação do conteúdo disposto em lei e em diversos documentos normativos é, fundamentalmente, contribuir para uma cultura em direitos humanos.

Considerações finais

Freire (1996, p. 35) afirma, em uma de suas belas lições: “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Parafraseando-o, acredita-se que em relação à Lei em exame exige-se *risco* para aplicá-la, apesar das estruturas sociais vigentes; *aceitação* em compreendê-la como conteúdo novo e diferenciado, que sinaliza novos horizontes e reitera, em sua proposta, a *rejeição* a qualquer discriminação, particularmente a racial.

Vale ainda destacar que as proposições aqui aventadas, por exemplo, a imperiosa necessidade de formação continuada de professores em vistas ao tratamento da diversidade e a promoção da igualdade, indubitavelmente não desconhece os condicionantes estruturais da sociedade, que, enquanto tais, são fontes geradoras da desigualdade social e que seria ingenuidade pensar que somente ações pedagógicas gerariam mudanças. Todavia, ainda considerando o pensamento freireano, toda ação educativa possui uma dimensão política e esta se consubstancia não no isolamento de sua ação, mas no seu entrelaçamento de redes de ações no emaranhado da tessitura da estrutura social em suas lutas políticas.

Conforme mencionamos em outro trabalho (LIMA; SOUSA, 2011), o pressuposto no âmbito da Lei Federal nº 10.639/2003, não diz respeito apenas ao repasse e aquisição do novo conteúdo, mas à pauta da temática



racial na educação básica. O que se espera em relação à inclusão das questões voltadas para as relações étnico-raciais é de que os professores sejam promotores da igualdade racial e considerem em seu fazer a composição do povo brasileiro. Assim, “não há ação pedagógica sem transformação, o professor necessita tornar a sua prática pedagógica uma busca permanente, refletindo em que sociedade se encontra, qual modelo deseja construir e qual o cidadão deseja formar”.

A afirmação de Bobbio (1992, p. 24) ao mencionar que o problema central e contemporâneo dos direitos humanos não está na questão de justificá-los, mas em efetivar e protegê-los, pois “trata-se de um problema não filosófico, mas político” pode nos ajudar a concluir este artigo. Assim, ainda conforme este autor, “sem direitos humanos reconhecidos e protegidos, não há democracia” (p.1). A vivência da Lei Federal n. 10.639/2003 no espaço escolar, bem como nos outros espaços da sociedade, pressupõe os valores da democracia, e assim, há de enfrentarmos uma questão óbvia: a cultura da formação dos educadores também deve estar em consonância com esses valores.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. *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. 2011.

ARROYO, M.G. A pedagogia multiracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N.L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTO, M.A.S. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M.A.S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 25-57.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 ago. 2010.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 03 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação - SEDF. *Curriculo da Educação Básica – Ensino Médio Versão Experimental*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/links_paginas/cur_ed_basica/curriculo_medio.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

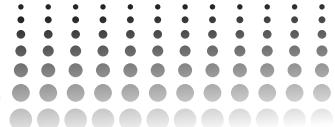
FILICE, R. C. G. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.



- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, C. A. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. In: SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. A. (Orgs.). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992. p. 149-164.
- HELMS, J. E. *Black and white racial identity: theory, research and practice*. New York: Greenwood Press, 1990
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LIMA, D. M. S.; SOUSA, C.A. de M. Quem educa os educadores? Notas sobre as implicações da Lei N° 10.639/2003 para as licenciaturas. *XXVIII Congresso Internacional da Associação Latinoamericana de Sociologia*. Universidade Federal de Pernambuco - Recife - PE - 06 a 11.09. 2011. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/alias/arquivos/31_8_2011_10_31_53.pdf>. Acesso em 5 set. 2012.
- LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.
- MENEZES, U. T. B. de. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, v. 34, p. 9-23, 1992.
- PEQUENO, M. Sujeito, autonomia e moral. In: GODOY, R. M. et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República, 2010. p. 187-207.
- PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa* n. 63, p. 88-92, 1987. São Paulo: Scielo. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/659.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2013.
- SANTOS, I. A. A. dos. *Direitos humanos e as práticas do racismo*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.
- STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian, 2007.

DE LA NADA AL SER: **132, DÁNDOLE DIRECCIONALIDAD A LA UTOPIÁ¹**

Jose Claudio Carrillo Navarro*



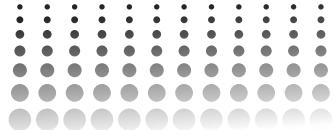
¹ Las reflexiones que aquí se vierten no tienen el propósito de dar un seguimiento pormenorizado del caudal de eventos, situaciones o manifestaciones que el surgimiento del movimiento #Yo soy 132 ha tenido en nuestro país. La expectativa es modesta y simple, lanzar algunas reflexiones, que en otro momento tendrán que ser objeto de un trabajo sistemático y académicamente mejor documentado.

* Doctor en Psicología Interinstitucional por parte de la Universidad Guadalajara.

Un nuevo movimiento de jóvenes, *#YoSoy132*, surgió como protesta contra la visita de Enrique Peña Nieto a la Universidad Iberoamericana, el 11 de mayo de 2012. Desde entonces la presencia de los muchachos en la calle y en los espacios públicos ha crecido y no ha dejado en su intento de decirnos lo que tienen en el corazón. Ojalá y sepamos escucharlos y construir con ellos una nueva comunidad en la que campeen la pluralidad y la alternancia. A pesar de sus fallas y contradicciones, el Movimiento Estudiantil de 1968 es una hazaña del México contemporáneo. Más allá de los partidos, las iniciativas ciudadanas respondieron a una necesidad profunda, la de la democracia que nos enseña a curar nuestras heridas y a manifestar nuestro amor por la libertad.

Tlatelolco 44 años después. Elena Poniatowska. La Jornada, Martes 02 de Octubre de 2012. Un breve acercamiento contextual

Actualmente el país acaba de concluir un proceso electoral de los más disputados, discutidos y controvertidos en los últimos años de la historia nacional. El precedente, más significativo nos remite al año de 1988, donde por primera vez se acude al uso de los medios electrónicos, y, con el argumento de la caída del sistema se comete unos de los fraudes más relevantes en la sucesión presidencial reciente. De manera igualmente cercana tenemos el 2006, en donde dos de las fuerzas más importantes a nivel político desarrollan una confabulación para impedir de nueva cuenta el triunfo de un candidato de izquierda, que concluyó en una especie de duelo poselectoral que tuvo un impacto publicitario a nivel internacional. Quizás este sea el contexto en términos globales que ilustra en una visión de conjunto el caldo de cultivo y las condiciones anímicas de la población, sin olvidar el generalizado malestar social, económico y político: un estado de frustración e incertidumbre creado por la administración gubernamental en turno, liderada por la derecha, crecimiento de la pobreza extrema (alrededor de 60 millones de ciudadanos), violencia exacerbada, un escenario de muerte generado por el crimen organizado (más de 60 mil muertes), corrupción y hartazgo. Un clima aparentemente desesperanzador, sin opciones ni salidas, un ambiente enrarecido y con poco expectativas, fueron algunas de las marcas que le otorgaron configuración en los meses en los que se desenlazó el proceso electoral.



Los inicios de lo inesperado

Sin ningún tinglado teleológico, en un aparente fluir de lo real sin determinismos históricos, en un contexto enrarecido donde la lógica de los acontecimientos perfilaba el escenario socio político con un sentido maquillado por los pregoneros del porvenir, es decir, los medios de comunicación, hacia una de las opciones partidarias en nuestro país, de repente como ya lo anunciaba el filósofo Hegel, de la nada también surge algo: el movimiento 132.

Difícilmente en el imaginario de los políticos, hermeneutas, profetas, periodistas, futurólogos y otros profesionales del devenir, hubiera circulado la mínima sospecha de que en el trayecto proselitista de uno de los personajes contendientes a la cúspide presidencial de lo más representativos del universo electoral, o por lo menos de los que con toda la maquinaria presupuestal figuraban como reconocibles aspirantes, en una de sus forzadas y quizás obligadas apariciones como parte de la campaña, es decir, las universidades, ocurriera un acontecimiento de dimensiones impensables en ese momento: el rechazo a coro generalizado de la comunidad académica estudiantil, el 11 de mayo de 2012.

Lo más sorprendente del suceso en cuestión, no es en sentido estricto que haya ocurrido dicha manifestación o muestra de malestar y enojo en un entorno, que quizás históricamente constituye un medio natural para la crítica y el cuestionamiento de cualquier forma que esté vinculada con la autoridad, o de manera más específica con el poder, el verticalismo arbitrario, la prepotencia, lo inusual o inesperado en todo caso es que esto haya ocurrido en una institución educativa en donde nadie hubiese esperado el brote de dicha manifestación, esto es, en una universidad privada: La Ibero.

Esta Universidad que es una de las más prestigiadas en el país, cuenta entre otra características por ser de muy difícil acceso para la gran mayoría de la población por los altísimos costos que implica tanto para su ingreso como para el logro de un trayecto y final exitoso, de hecho en el plano de los imaginarios sociales que se han generado en torno a la misma, sólo la clase pudiente tiene la capacidad para ingresar a la misma, o en otros casos estudiantes que con muchas dificultades y apoyados por becas pueden transitar por la misma. El estigma en todo caso es que esta institución está más vinculada con los sectores empresariales y con poder económico del país, lo cual

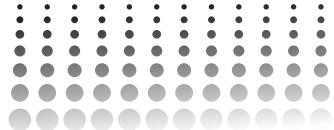
la vincula con posiciones ideológico políticas de la élite. Es entonces desde esta perspectiva que el suceso del movimiento 132, hace más paradójico el evento ocurrido.

El papel de las redes sociales: contra todo pronóstico

Regularmente los medios de comunicación en sociedades estigmatizadas por un autoritarismo velado, con la clara manipulación de los oligopolios televisivos, tienden casi de manera natural a controlar la información, orientando de manera implícita o en ocasiones de forma burda, el devenir de los acontecimientos. En nuestro país las empresas más importantes Televisa y Tv Azteca, manifestaron de forma clara y contundente su molestar por los sucedido en la Universidad Iberoamericana, llegando al extremo de satanizar el suceso de rechazo a la visita del candidato a la presidencia por parte del Partido Revolucionario Institucional, Enrique Peña Nieto. De inmediato se dieron a la tarea de desmeritar, tergiversar y violentar la lectura de los acontecimientos ocurridos en la institución, haciendo señalamientos que sólo tenían la intención de desacreditar a quienes se manifestaron, descalificándolos de porros, pseudo estudiantes, simpatizantes controlados por AMLO, entre otros vituperios. El acontecimiento fue videografiado por varios estudiantes, y dichos videos se publicaron casi inmediatamente en las redes sociales. Las principales cadenas televisivas del país, así como muchos periódicos nacionales, matizaron la noticia con el argumento de que aquella protesta no era una auténtica expresión de jóvenes universitarios y que se trataba, por el contrario, de un boicot político. Además, el presidente nacional del PRI, Pedro Joaquín Coldwell calificó a los estudiantes como:

Un puñado de jóvenes que no son representativos de la comunidad de la Ibero asumió una actitud de intolerancia respecto a los planteamientos que hacía nuestro candidato, y pues frente a eso, rescato la reacción de Peña Nieto, me gustó mucho [...].

Por su parte, el senador Arturo Escobar y Vega, coordinador de senadores del Partido Verde Ecologista de México, en una entrevista telefónica realizada por la periodista Yuriria Sierra dentro del noticiero Cadena Tres, declaró:



hay un grupo ahí de, no quiero decir jóvenes oiga, porque ya estaban mayorcitos, cálculo de 30 a 35 años para arriba, incitando, era un grupo minoritario, no pasaban de 20 personas, incitando un poco a crear un escándalo, la cosa no pasó a mayores, pero si hubo, pasaron de la pasión de la fisión sobre otro candidatos a los insultos y hubo en algún momento, que inclusive hubo amagos de agresión física [...] yo estudié en la Ibero, Yuriria, es una universidad plural donde se respeta absolutamente la diferencia de opinión y estoy convencido de que aquellos que abanderaron o la mayoría de los que abanderaron esta parte final del acto no son estudiantes de la Ibero [...] la información que se nos da al final es que grupos cercanos a Andrés Manuel López Obrador la tarde de ayer estuvieron promoviendo y organizando este tipo de, a estos jóvenes para que provocaran al candidato [...] las pruebas son la narrativa de algunos jóvenes en la universidad, porque yo me quedé todavía un par de horas más, Yuriria, en la universidad y me dieron esa información [...]

En el mismo contexto, Emilio Gamboa Patrón, líder nacional de la Confederación de Organizaciones Populares y también ex estudiante de la Universidad Iberoamérica, declaró: «[...] fue un boicot, una trampa, una actitud “porril” provocadora, pero el candidato no cayó en eso.»

La reacción no se hizo esperar y con una intensidad jamás esperada las redes sociales en los medios electrónicos hicieron su aparición, los usuarios y clientes permanentes de *You Tube*, *Twitter* y *Face Book*, comenzaron a socializar y bombardear inteligentemente para contrarrestar la maquinaria de la industria televisiva.

De manera sorpresiva a iniciativa de unos de los participantes en la manifestación de la Ibero, propicio con algunos compañeros que se encontraban en el acontecimiento, grabando de manera individual, para luego editar un video, que posteriormente subieron al *You Tube*, en donde expresaron su descontento ante la infamia producida de forma mediática. La suma de quienes con credencial en mano, demostraron ser estudiantes académicamente regulares en la institución, sumó la cantidad de 131 personas que de forma abierta retaron a los medios frente al atropello e intento de manipulación. Esto, corrió como agua en el arroyo, y las muestras de solidaridad no se dejaron esperar.

De inmediato iniciaron convocatorias a través de las redes sociales y en un número significativo (actualmente son alrededor de 130 de Universidades Públicas y Privadas), que más allá de pretender encontrar filiaciones ideológico política de determinado orden, decidieron tomar las calles y hacer gala en el interior de las mismas y en las calles para mostrar que, ni son tan pocos, ni están solos.

Un intento de caracterización del movimiento

En la toma pacífica del viernes 27 de julio del 2012, el Movimiento *YoSoy132* presentó un programa de seis puntos para el cambio, que incluye:

1. Democratización y transformación de los medios de comunicación, información y difusión.
2. Cambio en el modelo educativo, científico y tecnológico.
3. Cambio en el modelo económico neoliberal.
4. Cambio en el modelo de seguridad nacional.
5. Transformación política y vinculación con movimientos sociales.
6. Cambio en el modelo de salud pública.

Programa de seis puntos para el cambio (Wikipedia, 03 de octubre de 2012)

Desde el principio quienes acudieron al llamado manifestaron de forma contundente un posicionamiento de carácter plural y apartidista. Las manifestaciones en distintos niveles empezaron a producirse en distintas ciudades del país y en el extranjero. De nueva cuenta el papel de los medios electrónicos, jugó un papel esencial en la comunicación. Se han creado un sinnúmero de estrategias y herramientas en diferentes latitudes con el propósito de contar con información fehaciente y objetiva. Esto ha permitido incidir significativamente en las convocatorias para organizar distintos eventos que han generado diversas formas de organización del movimiento. Es importante señalar que no existe homogeneidad en los procesos de expresión, ni hay consensos felices. Existe un gran debate en quienes participan y cada vez hay tintes de mayor organización, la tarea no es nada sencilla, ni existe una varita mágica o profeta único que le proporcione direccionalidad teleológica al devenir de los acontecimientos.

Una muestra clara que hizo factible su aparición en el escenario fue la participación que tuvieron en la organización del debate electoral convocado por el 132. Este que por razones obvias no se ofreció en las televisoras, constituyó un elemento que dio evidencias de la solidez de sus integrantes.



Segundo debate

Los estudiantes se pronunciaron por que se efectuara el segundo debate entre los candidatos en cadena nacional; pero el Instituto Federal Electoral (IFE - organizador de dicho evento) no ejerció las facultades para su realización.

Sin embargo, lograron que las principales cadenas televisivas del país, Televisa y Tv Azteca, programaran la transmisión en sus canales con mayor cobertura, 2 y 13, respectivamente; al ser el debate con mayor audiencia en la historia, esto significó más de 15 millones de personas (un índice de audiencia del 22,6%); sin tomar en cuenta otros medios de televisión abierta y privada ni la difusión en Internet.

Tercer debate

El 19 de junio de 2012 se llevó a cabo un tercer debate, organizado por el propio movimiento YoSoy132, entre los candidatos a la presidencia de la República Josefina Vázquez Mota (Partido Acción Nacional), Gabriel Quadri (Partido Verde Ecologista) y Andrés Manuel López Obrador (Coalición de Partido de la Revolución democrática, Movimiento Ciudadano, Partido del Trabajo) encuentro que, a diferencia de los precedidos, no fue organizado por el IFE.

El candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Enrique Peña Nieto, declinó asistir al debate de YoSoy132 porque advirtió que no emplearían condiciones neutrales ni imparciales. Mediante una carta, agradeció la invitación de los estudiantes, pero lamentó que el movimiento haya tomado la decisión de expresarse en contra de él. Cabe señalar que en este evento fue lamentable la ausencia de Enrique Peña Nieto, quien con gala de ironía prefirió no asistir aludiendo un supuesto respeto a sus denostadores, intentando presumir con el cinismo que le caracteriza su “respeto a la diferencia”.

El evento fue transmitido en vivo por la plataforma Hangout en directo de Google+ y sobre ella se pudieron observar en Internet, y escucharse también por las cadenas radiofónicas Reactor 105.7, Ibero 90.9 y Radio Ciudadana, entre otras. Las cadenas de televisión culturales Once TV México, del IPN, y 22, del Conaculta, televisaron el debate el domingo 24 de junio.

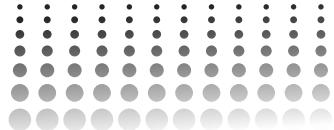
Es importante señalar que la maquinaria financiera apoyada por el partido político, que además en confabulación con los medios se encargo de anunciar permanentemente y con la manipulación de importantes cadenas de empresas encuestadoras, medios impresos y cualquier recurso que tuvo en sus manos, la crónica de una tendencia favorable al “Triunfo inobjetable” en sus preferencias, las elecciones todavía no habían ocurrido y esta fracción ya se veía en el atrio de la presidencia. Al contrario de generar en la población ya no sólo académica y estudiantil una actitud pasiva, fortaleció el malestar generalizado y contundente de la organización en cíernes. Las manifestaciones crecieron en cantidad y calidad en todas las latitudes, nacionales e internacionales. En la ciudad de México de manera particular no hubo descanso en todo el proceso electoral, y de forma nada despreciable en las ciudades más importantes del país (Guadalajara, Monterrey, Puebla, Veracruz). Cabe destacar que la participación en el proceso electoral mismo, tuvo una presencia histórica inédita en la nación entera: Monitoreos, vigilancia de casillas, uso de los medios electrónicos reportando sucesos y anomalías, entre otras actividades significativas.

El triunfo anunciado: fraude y consolidación del malestar

Como ya es conocido en los medios nacionales e internacionales la noticia no se hizo esperar, el mismo presidente de la República en turno Felipe Calderón, aún siendo parte de la fracción política derrotada electoralmente (Partido Acción Nacional), declaró a través de las diversas televisoras el triunfo del candidato del partido Revolucionario Institucional (PRI). Todavía sin concluir en su totalidad el proceso, se dio a conocer de forma “oficial”.

La instancia encargada en nuestro país para la realización de esta tarea, conocida como TRIFE (Tribunal Federal Electoral), todavía no había realizado en su totalidad la calificación de las elecciones y los aires de triunfalismo iniciaron a ser difundidos por los medios de comunicación más importantes de la nación, o por lo menos con el control o monopolio de las televisoras (Televisa y TV Azteca), junto con el apoyo de algunos medios impresos de impacto nacional. Esta situación, volvió a encender los ánimos del #132.

Los estudiantes volvieron a las calles, grandes manifestaciones se realizaron en la mayor parte del país, por lo menos en las ciudades más importantes de manera multitudinaria: Distrito Federal (capital del país), Guadalajara,



Monterrey, Puebla entre otras. Se realizaron tomas de distintos instituciones simbólicas por parte del movimiento, mítinges, concentraciones masivas, casetas de cobro de carreteras, entre otras acciones. Con ello afortunadamente se gatillo la necesidad de contar con una organización más ordenada. Se dio inicio con una gama amplia de reuniones en lugares públicos en diversos puntos del país, para discutir y analizar las vías que habría que tomar para enfrentar los resultados electorales anunciados y las alternativas o posturas que se derivarían en la ruta que habría que asumir el movimiento. Finalmente, todo concluyó, en la creación de una organización con la representación de más de 130 instituciones educativas, con principios filosóficos, políticos y organizativos.

¿Donde está y adonde quiere ir el 132?

En primer lugar, la organización de un movimiento estudiantil político no partidista debe ser flexible, evitando el error de toda fetichización de la institucionalidad: la burocratización, la falta de creatividad, la inmovilidad. Por tanto, debe ser muy fluida, con capacidad de redefinirse sobre la marcha. Pero, en segundo lugar, debe ser una organización que evite el caos, la no gobernabilidad, y al final la ineeficacia estratégica que desmoviliza a la larga a los mejores militantes, que son aquellos que deben llevar de frente una doble responsabilidad: ser buenos estudiantes y buenos militantes políticos apartidistas.

#YoSoy132 y la organización posible. Enrique Dussel (La Jornada, 01 Agosto de 2012)

El movimiento #YoSoy132, ha sido objeto de una innumerable publicación de artículos de diversa naturaleza, algunos desde la oposición misma al surgimiento de esta manifestación, con declaraciones descalificadoras, otros, con muestras de simpatía. La anterior declaración del filósofo Enrique Dussel, académico que desde hace mucho años vive en México, es una muestra clara de una opinión que sintetiza en gran medida la característica con la que la mayoría que intelectuales, ciudadanos y universitarios que le han dado seguimiento a esta manifestación, con una postura que intenta no involucrarse de forma directa y con ello brindarle el respeto a la naturaleza del movimiento. Ellos de manera explícita y contundente han exigido el reconoci-

miento en el devenir de su propia estructura y misión. Es una manifestación totalmente estudiantil, que además ha mostrado en su proceso la necesidad de evidenciar el carácter autogestivo y autónomo de sus propias dinámicas, en la generación de sus auténticos propósitos y direccionalidad.

Los retos para este movimiento, que además podría constituirse en una declaración emergente en la lucha por los derechos humanos actuales, son la demanda inalienable por la transparencia y objetividad de la información, por el acceso de los jóvenes a los medios de comunicación, la libertad para debatir y cuestionar las instituciones que empoderan en el monopolio de la información, la libertad para expresarse y contar con las condiciones materiales para hacerlo. El imperativo por formar parte sustantiva del futuro y el país en el que ellos quieren vivir. La agenda es compleja y delicada, pero no imposible.

En este momento que la maquinaria del poder político, objetivada en un partido que duró más de 70 años en el poder y ha vuelto, los escenarios no son los más favorables para el porvenir de esta manifestación política emergente de nuestros jóvenes. Sería deseable aprovechar esta oportunidad histórica, como una lección inédita en la reconfiguración de nuestras utopías y esperanzas.

INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES

Loni Manica*

Olmira Bernadete Dassoler**

Geraldo Caliman***

1. Introdução

O problema da exclusão social constitui temática recorrente e a busca por soluções faz parte de ações e discursos da sociedade civil, de governantes e organizações. Esse anseio encontra-se presente, também, na ação de educadores movidos pela utopia e, porque não dizer, pelo sonho de que, um dia, seja possível às coletividades chegarem a uma situação de organização e desenvolvimento em que permeiem as relações essencialmente pedagógicas e predomine a inclusão (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009).

É sabido que nas últimas décadas, as reflexões sobre inclusão intensificaram-se, ganhando força no âmbito educacional e social com o intuito

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - RS; Assessora Parlamentar em Inclusão e Diversidade - Senado Federal.

** Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Membro da Diretoria Executiva Conselho Nacional da Rede Católica de Educação – RCE. Desenvolve pesquisas na Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade, como voluntária.

*** Doutor em Educação pela Pontifícia Università Salesiana (Itália). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Coordenador da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade.

de romper com o paradigma da marginalidade. Tais discussões vêm sendo revigoradas desde que a Assembleia Geral das Nações Unidas promoveu a Declaração Internacional sobre Direitos Humanos de 1948. Na década de 70 foram criados seus pressupostos, reafirmados na Conferência Mundial de Educação para Todos (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990) e endossados na Espanha, em 1994, por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Esse movimento, aliado à Declaração de Salamanca (1994) torna compreensível que as necessidades educativas especiais incorporem uma pedagogia centrada no aluno. Desse modo, as organizações escolares precisam beneficiar a aprendizagem, atendendo às adaptações necessárias para cada aluno, para que eles tenham sucesso em sua vida acadêmica e melhorias na qualidade de ensino.

Entende-se, desse modo, que a Constituição Federal Brasileira fundamenta seus princípios no direito à cidadania e à dignidade da pessoa humana, com o objetivo principal da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). No entanto, os conceitos de diversidade e diferença preconizados pelos movimentos de inclusão têm se refletido na escola, que hoje vivencia um momento único: o de incluir em seu espaço, de forma democrática, responsável e com dignidade, toda a diversidade de alunos, preservando-lhes o direito à qualidade de ensino. Pode-se, portanto, afirmar que a Declaração de Salamanca representa um marco na luta pela inclusão e superação de preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Entretanto, não garante a efetivação de práticas educativas não excludentes e destituídas de preconceitos.

Por isso, na presente década, Martins (2002) assevera que ainda vivemos um quadro de exclusão, reproduzindo muitos mecanismos históricos do Brasil antigo, onde as pessoas com deficiência eram exterminadas. Isso pode ser comprovado no livro editado recentemente pela Secretaria de Direitos Humanos - SDH que trata da história das pessoas com deficiência, quando afirma que as pessoas com deficiências eram tidas como *diferenças incômodas*, assim expressa: “Na antiguidade, 4.000 a.C. e 395 d.C., a preocupação é eliminar diferenças incômodas, por meio de recursos, técnicas, instrumentos e procedimentos”(BRASIL, 2012, p.4).

Apesar de a história demonstrar esse extermínio, atualmente, também



se percebe uma ampliação dos estudos acadêmicos sobre o tema, bem como o aumento (quantitativo e qualitativo) das políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Entretanto, no que se refere à rotina das escolas, ainda se observam muitos exemplos de exclusão. Oportunamente, com a Declaração de Salamanca (1994), o direito à educação também foi assegurado para um segmento escolar que, até então, era pouco considerado, ou seja, trata-se de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs).

No Brasil, um passo importante para assegurar esse direito à educação sem exclusão, para as PNEEs se deu com a promulgação da lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu Artigo 4.º, a LDB determina que deva haver “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (1996); e, no seu Artigo 58.º estabelece também que educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (1996).

Porém, não basta a presença dos alunos com deficiência em escolas regulares, mas separados e excluídos em salas especiais. As transformações ocorridas no meio educacional e na legislação que rege o sistema educacional brasileiro deixam clara a necessidade de incluir todos os alunos com deficiência nas salas de aula regulares das redes pública e particular de ensino. Parte-se do princípio fundamental de que todos os alunos devem ser respeitados em suas diferenças e características, sejam elas quais forem. Por isso, todos os alunos devem ser incluídos, sempre que possível e, devem aprender juntos, independentemente de dificuldades ou limitações que possam ter, para que desenvolvam tanto conhecimentos acadêmicos, quanto estratégias de convivência que amenizem suas limitações frente à sociedade, fortalecendo a amizade, o companheirismo, a colaboração e, fundamentalmente, a aceitação entre todos (MANTOAN, 1997).

Torna-se evidente que no Brasil já existem condições legais suficientes para que a inclusão escolar das pessoas com deficiência ocorra. No entanto, a concretização deste processo tem esbarrado em uma série de dificuldades. Miles (2002) indica que, em diversas culturas e contextos, as barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas (professores, pais, entre outras) direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financei-

ros e materiais, à falta de conhecimento e informação e a características do próprio contexto social, como pobreza e falta de recursos. São muitos os instrumentos normativos que contribuem para a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência no cenário mundial, como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo VII, ao expressar que:

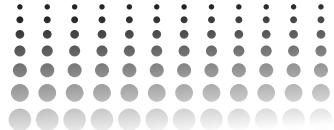
Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948).

E complementa a Lei 7853 de 1989, sobre o direito individual e social das pessoas com deficiências:

[...] ficam estabelecidas normas gerais que assegurem os direitos individuais e sociais das pessoas Portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. (BRASIL, 1996).

No ano de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. De acordo com Saviani (2007, p. 1236), para a Educação especial, destinam-se três ações, a saber: a) *salas de recursos multifuncionais*, aquelas que são equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados aos alunos com deficiência; b) *o Programa - Olhar Brasil* - desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde, que propõe identificar alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) *Programa de Acompanhamento e Monitoramento de Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências que recebem o Benefício de Prestação Continuada de Assistência*. Assim, diante dos aspectos legais e do esforço que muitas instituições de ensino têm demonstrado, no sentido de incluir pessoas com deficiência no seu meio e no mercado de trabalho, torna-se importante considerar aspectos evidenciados nos resultados da nossa pesquisa que contribuirão para facilitar o processo de inclusão, desejando ultrapassar aspectos utópicos.

Outra questão a ser considerada é a compreensão de que as várias dimensões humanas (afetiva, psicológica, emocional) são indissociáveis, ou seja, não se separam e condicionam-se mutuamente no sentido de valores que se efetivam no cenário educativo. Do latim *valore*, o termo valor origina a palavra valorar, ato que faz parte da existência humana, estando presente em situações corriqueiras da vida: uma árvore é “bela”, uma ação social é



“importante”, a luta contra o preconceito é “necessária”. O valor pode estar nas coisas, nos gestos ou na consciência, mas sua essência encontra-se na relação entre indivíduo e objeto (HRYNIEWICZ, 2006). Entende-se que nessa dimensão o que conta também são os diferentes valores que somam e formam o ser humano como um todo. Por isso, na sequência, apresentar-se-á o resultado de uma pesquisa realizada com 27(vinte e sete) gestores estaduais que coordenam ações relacionadas à educação profissional de jovens/adultos com deficiências no Brasil. Inicialmente, apresentam-se quais os valores que, na visão desses gestores, o docente poderá vivenciar quando estiver atuando na educação profissional com alunos com deficiências.

2. A Lei e os valores a serem veiculados no processo educativo

Para identificar os valores mais relevantes e necessários para os docentes durante sua prática pedagógica junto aos jovens com deficiência na educação profissional, utilizamos uma lista de 72 (setenta e dois) itens relacionados a valores. Solicitamos que os gestores nacionais que coordenam ações de educação profissional inclusiva e social enumerassem em uma escala de 01 a 10, por ordem de prioridade, os valores considerados de maior relevância na prática pedagógica desses docentes. Assim, após análise das respostas, chegamos a concluir traços importantes do perfil docente de quem atua com pessoas que possuem algum tipo de deficiência e que são alunos da educação profissional.

Os dois valores mais importantes, segundo a pesquisa, são: *comprometimento e respeito*, itens que obtiveram o maior percentual de respondentes que os escolheram, bem como obtiveram empate na primeira colocação como itens prioritários. Sem necessidade de ressaltar o óbvio, observamos como o respeito é hoje uma das palavras de ordem de qualquer base legal brasileira e, consequentemente, a palavra da moda. Respeito para com as diferenças, respeito com a equidade, respeito com o ser em sua totalidade, respeito com a diversidade. Enfim, resulta que o respeito é o valor mais importante que deverá ser vivenciado junto ao aluno com deficiência. Já o comprometimento não existe sem o respeito, ou seja, o professor não estará comprometido com a transformação se não entender o respeito na sua totalidade, quer dizer, entender claramente os seus limites como agente responsável pela aprendizagem intelectual e social que o aluno com deficiência precisa para o mun-

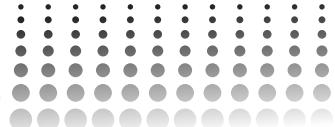
do do trabalho. Professor comprometido influencia em resultados de alunos comprometidos.

A segunda prioridade assinalada pelos gestores foi o item *responsabilidade*. Com certeza isso se dá pelo fato de que os professores que capacitam alunos com deficiência na educação profissional sabem que posteriormente deverão se integrar ao mercado de trabalho. Presume-se que tal integração requeira um alto grau de responsabilidade. Sendo assim, para atuar com pessoas com deficiência, o gestor considera que o professor precisa expressar em sua ação pedagógica, o valor da responsabilidade. Neste caso, como no anterior, o exemplo será o referencial para seus alunos com deficiência, os quais se inspiram muito nas atitudes do seu professor.

Como prioridade número três destaca-se o *conhecimento*. Algo indispensável para qualquer bom professor, sendo que para o professor que atua com alunos com deficiência, este item “conhecimento” vai muito além dos conteúdos programáticos. Necessita também conhecer as dificuldades dos alunos, os conceitos das deficiências, o que significa diversidade e quais as metodologias utilizadas no ensino desses alunos.

Como quarta prioridade, os pesquisados consideraram fundamental o valor relacionado à *democracia*. Subjacente a este item, entende-se que há uma estreita ligação entre cidadania e direitos humanos. Referindo-se a valores, Silva (2007), acentua sobre a importância de um efetivo exercício de cidadania com ações atitudinais; tais valores permeiam o processo educativo de uma instituição de ensino e abrangem as diferentes dimensões epistemológicas, assim como a multiplicidade de relações que envolvem o sujeito.

Por isso, ao se falar em cidadania, pensa-se de acordo com Demo (2000) e Freire (1997) que cidadania é uma produção, uma criação política, portanto, é construção na busca de autonomia, na evolução da consciência crítica e, sobretudo, da autocrítica para o enfrentamento dos desafios que emergem do contexto social. E, em se tratando de uma cidadania que se constrói, tem-se presente o aspecto de cidadania emancipada que se alimenta por meio dos permanentes processos educativos. Na verdade, constituem atitudes que, pela educação, se desenvolvem no dia a dia sob o impulso do saber pensar e do aprender a aprender (DEMO, 2000). Portanto, o lugar da cidadania na construção coletiva, presente nos projetos, é um processo que requer envolvimento dos atores sociais, uma vez que a participação desem-



boca na transformação do espaço, gerando uma dimensão de organização e de pertença, além de respeito para com todos (BUENO, 2002).

Como quinta prioridade, aparecem três itens que ficaram empatados em relação à quantidade de pesquisados que os escolheram, são eles: o *diálogo, a dignidade e a sensibilidade*. Para Bello o diálogo é o elemento chave onde o professor e aluno são sujeitos atuantes. Uma vez estabelecido o diálogo processar-se-á a conscientização porque:

(a) é horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente; (b) parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica; (c) funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite versus povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro; (d) exige humildade, colocando-se elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância; (e) traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo; (f) implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos e, (g) supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo. (BELLO, 1993, p.1-2).

Dando prosseguimento à análise dos dados, os gestores escolhem como prioridade número seis, o item relacionado ao valor *tolerância*. Isso significa que o professor ao atender alunos com deficiência, muitas vezes, necessita fazer diferente da regra geral e realizar um atendimento diferenciado; logo, esse docente necessita ser tolerante em diversos aspectos. É o que induz o Dicionário Houaiss (2001) para o termo tolerância como sendo uma atitude que envolve maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou opostas às nossas.

Ser tolerante para com os deficientes auditivos, pois muitos a compreendem e a assimilam por meio da leitura labial ou dos sinais em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Em qualquer um dos casos, a comunicação entre o docente e o aluno surdo exigirá maior tempo do que se experimenta na comunicação entre o docente e o aluno sem deficiência. Exigirá, sim, tolerância por parte do professor, pois esse aluno foge à regra geral de atendimento estabelecida para com os alunos sem deficiência.

A tolerância também deve ser levada em consideração quando se trata

de atendimento com alunos que possuem deficiência física. Isso se deve ao fato de que esse aluno pode possuir maior dificuldade de locomoção, de redação e de inserção nos espaços necessários para a aprendizagem, contrário à regra geral dos demais alunos sem deficiência.

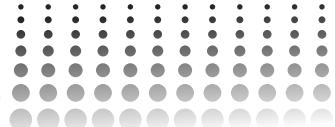
Tolerância também deve ser utilizada pelos docentes quando atuam com alunos cegos, uma vez que esses nem sempre conseguem acompanhar cópias ou redações necessárias. Quando isso é exigido, normalmente, o fazem por meio da utilização de máquinas Braille ou da reglete e punção⁹, o que exigirá do professor maior tempo e dedicação em relação aos alunos sem deficiência.

Finalmente, o docente precisa ser tolerante com o deficiente intelectual que tem um ritmo totalmente diferenciado dos demais alunos sem deficiência.

A prioridade número sete assinalada pelos respondentes (gestores), salienta os valores da *criatividade* e do *equilíbrio*. Para atuar com alunos com deficiência, o professor necessita elaborar um planejamento de modo diferenciado e individualizado, utilizando-se de instrumentos diversos e metodologias específicas para cada caso. A criatividade passa a ser algo importante, pois o professor necessita, além do conhecimento do conteúdo programático, ser uma pessoa criativa para realizar esse tipo de planejamento diferenciado.

Como oitava prioridade, na ordem aparece o valor *sensibilidade*. Sensível para perceber as diferenças de seus alunos não como algo excludente, de modo a verificar que além das dificuldades que esse aluno apresenta existe um ser com muitas potencialidades. Ao valor acima se associa a outro, em nona posição, relacionado ao *reconhecimento*. Atualmente, percebe-se que a pessoa com deficiência está galgando espaços antes não alcançados. O reconhecimento está sendo evidenciado não apenas na legislação brasileira, que é uma das melhores do mundo, como também pelas ações realizadas pelas pessoas com deficiência. Como exemplo cita-se o resultado alcançado nas paraolimpíadas de 2012 em Londres, quando os desportistas brasileiros com deficiência obtiveram um total de vinte medalhas, resultado que representou

⁹ Instrumentos utilizados pelo cego para redigir a escrita com base no Sistema Braille. A reglete, normalmente de metal, como uma tela com perfurações que são utilizadas para preenchimento do Sistema Braille e separam um sinal do outro, a punção é um instrumento pontiagudo que serve para realizar as perfurações que indicam os sinais.



a melhor colocação brasileira tida em eventos dessa envergadura.

Finalmente, como prioridade número dez, os gestores citam o item relacionado ao *trabalho*. No Brasil, o trabalho tem sido um objetivo significativo a ser perseguido pelas pessoas com deficiência. O Decreto 3.298/99, que obriga as empresas com mais de cem empregados a contratar um percentual de 2 a 5 por cento de pessoas com deficiência, aumentou significativamente as chances de inclusão deste segmento no mercado de trabalho. Essas oportunidades provocam também uma maior exigência de qualificação profissional.

No cruzamento das respostas, percebe-se que os valores *comprometimento, respeito e responsabilidade*, são os valores mais indicados pelos gestores para que sejam vivenciados pelos professores na ação pedagógica orientada aos alunos com deficiência na educação profissional. A transmissão de valores associa-se à vivência dos mesmos, à sua incorporação no cotidiano. Valores são vivenciados e não exatamente aprendidos na academia. Dessa forma, os docentes que atuam com alunos com deficiência terão a oportunidade de vivenciar momentos diferentes de uma sala de aula regular convencional onde não se encontram alunos com deficiência. Estes valores são conteúdos que, apesar de não aparecerem na listagem dos programas a serem ministrados, integram o currículo oculto dos processos de aprendizagem. A análise do modo em que esses valores são viabilizados é de grande importância na formação de um aluno com deficiência, o qual precisa sair preparado para o mundo do trabalho.

Como afirma Delors (2001), a educação com o foco em cidadania constitui um conjunto complexo que abrange, simultaneamente, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas para a vivência em comunidade. A partir dessa premissa, presume-se que a formação do ser humano começa na família, por meio de um processo de humanização em que valores éticos e morais têm continuidade no trabalho da escola e na vida profissional. Portanto, educação para o exercício da cidadania exige um pensar para a vida em sociedade como construção cultural.

Igualmente, cabe lembrar Vasconcelos et al. (2011), o qual reitera como a prática pedagógica social, baseada nestes valores, constrói uma cidadania em que a dinâmica de aprendizagem se molda permanentemente. Professor e aluno a constroem de modo participativo, globalizante, entendendo que a escola é parte de um todo.

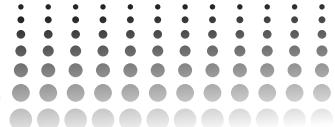
3. Inclusão ou segregação?

Inicialmente, ressalta-se que a LDB garante uma educação para o trabalho e a igualdade de oportunidades é claramente explicitada na lei. Resta um desafio, porém, constatar se isso acontece na realidade, na prática do cotidiano. Outra questão a ser mencionada para dimensioná-la, são as expressões inclusão e segregação. Há alguma diferença no desdobramento das mesmas. De acordo com Manica (2011, p.19), “o conceito de inclusão está relacionado ao respeito que a escola tem às diferenças, em que as turmas de alunos são compostas de alunos com deficiências e alunos de classes regulares”. Já o termo segregação, afirma a mesma autora, seria o oposto de integração/inclusão e está relacionado às turmas de alunos composta por alunos com características comuns. Dito de outra forma, na forma segregada, toda a classe é composta por pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

A segregação é a opção confirmada, quando os gestores são questionados sobre o que pensam a respeito de *alunos com deficiência estarem juntos com alunos sem deficiência na educação profissional*. 56,5% acreditam que a inclusão é muito difícil de acontecer e 43,5% manifesta-se favoravelmente à sua implantação na educação profissional. Dos que consideram a inclusão difícil de ser concretizada, 43,5 % opina que grande parte dos alunos com deficiência não possui os pré-requisitos necessários para que possam estar junto aos alunos sem deficiência, pois aduzem que estes últimos já possuiriam estes pré-requisitos. Já 5% dos pesquisados considera que não é possível incluir alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência, pois entendem que os alunos com deficiência se sentiriam inferiorizados ao perceberem que seu nível não é o mesmo dos demais alunos sem deficiência.

Ainda entre os que ratificam a dificuldade de inclusão, 5% dos gestores considera difícil fazer a prática pedagógica em turmas inclusivas, por não existir possibilidade de realizar um atendimento personalizado em todo o momento. São 20% os respondentes que consideram que o maior obstáculo estaria no analfabetismo dos alunos com deficiência, ou no baixo nível de escolaridade. Fatores que dificultariam a compreensão do material didático, ou ainda o entendimento da nomenclatura dos materiais sobre a ocupação profissional que estão estudando.

Ainda com relação a outros itens, além dos citados acima, os gestores descreveram que para que se possa fazer inclusão na educação profissional,



torna-se necessário que a instituição de ensino tenha interesse e esteja sensível, assim como toda a comunidade escolar. Os gestores destacam também a importância de um perfil mínimo exigido para determinado curso que o aluno com deficiência deseja realizar, a fim de que se possam formar turmas com perfis semelhantes. Não de menos importância, ressaltam a necessidade de contar com sala de recursos para apoiar a prática docente.

Os 43,5% que consideram viável fazer a inclusão na educação profissional, descrevem que isso só poderá acontecer a partir de um cenário em que o aluno tenha um nível mínimo exigido no perfil do curso. Ou seja, para que os jovens ou adultos com deficiência possam estar incluídos em turmas de alunos de classe regular, estes devem ter um mínimo de escolaridade exigida como perfil de entrada para o curso. No entanto, as limitações humanas não devem servir de justificativa para ferir os direitos dos alunos com deficiência. De outro lado, os gestores consideram viável que se tenha um percentual por turma de alunos com deficiência incluídos, para que o docente possa fazer o atendimento sem prejudicar os alunos sem deficiência.

É perceptível que a partir das respostas, os gestores, na sua maioria, entendem que fazer inclusão na Educação Profissional é algo muito complexo. Vale citar aqui um trecho da redação do autor Walter Williams¹⁰ que escreveu sobre este assunto nas páginas amarelas da Revista Veja de 09 de março de 2011. O autor se refere ao racismo, mas sua reflexão é aplicável também às pessoas com deficiência que possuem muitas dificuldades em relação aos demais integrantes de uma escola regular sem deficiência:

Se você está aprendendo a lutar boxe e sua primeira luta é contra Mike Tyson, você está liquidado. Você pode ter excelente potencial para ser boxeador, mas não dá pra começar contra Tyson. As ações afirmativas, neste sentido, são cruéis, reforçam os piores estereótipos raciais e mentais. (WILLIAMS, 2011, p. 23).

Isso pode significar que um aluno com algum tipo de deficiência e que também é analfabeto teria dificuldades em ser incluído em uma escola regular. Aquele que é analfabeto e adulto, normalmente ficaria fora da escola regular pública que responde pela alfabetização e, também ficaria fora da escola profissional que exige certo nível de escolaridade para o ingresso em seus

¹⁰ Walter Williams é negro, professor de economia na Universidade George Mason, na Virginia-EUA. Foi engraxate e carregador de taco de golfe.

curtos. Uma entrevista realizada com o autor Boaventura de Sousa Santos, por Imaculada Lopez, da redação da revista Sem Fronteiras, no ano de 2001, encontram-se alguns pontos relevantes que fortalecem a ideia que se tem defendido no presente texto, ou seja, que se precisa tratar diferente a diferença:

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes, quando a igualdade nos descharacteriza. O princípio da igualdade nos obriga a políticas de redistribuição de riquezas. Mas, ao mesmo tempo, o princípio da diferença nos obriga a ter políticas de reconhecimento e aceitação do outro. É complicado, pois precisa ser um processo paralelo. Não podemos reconhecer a identidade dos indígenas e, ao mesmo tempo, tirar suas terras e riquezas naturais. Portanto, a sociedade civil transnacional ainda é um grande projeto em construção.

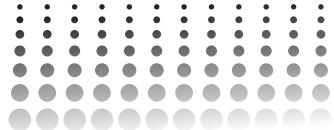
(SANTOS, 2001, p. 2).

Candau (2008) complementa a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2001), relatando que o universalismo constitui as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, são os movimentos sociais. [...] Assim, entende-se que a luta pelos direitos humanos pressupõe o exercício do diálogo intercultural, aliado aos saberes, conhecimentos e práticas didáticas que envolvem o processo educativo junto aos que são excluídos da sociedade e aqui vale lembrar os “tidos como diferentes”, as pessoas com deficiências.

4. Dificuldades e desafios da inclusão

A Lei 8213/91 que obriga a empresa a contratar pessoas com deficiência na proporção de 2% a 5%, dependendo do número de empregados que esta possua, faz com que, muitas vezes, a instituição formadora de educação profissional tenha que organizar turmas apenas de alunos com deficiência para atender a demanda da indústria de forma a capacitá-los para cumprimento da cota legal.

Para os gestores pesquisados, isso ocorre porque existe necessidade emergencial para o cumprimento da cota junto às indústrias e, alguns alunos com deficiência, não possuem nivelamento para participar de cursos regulares, bem como ao fato de os mesmos não possuírem escolaridade suficiente e não conseguirem acompanhar turmas regulares; ou ainda, por não terem material técnico-pedagógico diferenciado e a demanda normalmente surgir



com pouco tempo para realizar a capacitação e, assim, se torna inviável a inclusão, pois para isso é exigido um planejamento diferenciado que levará mais tempo para ser concretizado.

Fica evidente, mais uma vez, que, para os gestores, o entendimento sobre a questão de fazer a inclusão é algo muito complexo. Isso é ratificado pelo presidente da Federação Nacional das APAES, Luiz Alberto Silva, o qual entende que, dependendo do tipo de deficiência, a inclusão muitas vezes pode ser prejudicial para a criança. Para ele, usando a palavra inclusão num sentido mais amplo, é possível dizer também que um aluno com deficiência, matriculado numa escola especial, em turmas em que todos os alunos possuem alguma deficiência, também pode ser visto como incluído na sociedade.

Se essas crianças forem para uma escola ruim e despreparada, certamente ficarão excluídas da sociedade porque não terão seus limites respeitados e não conseguirão acompanhar a turma. A escola especial vai continuar existindo porque ela ajuda a incluir a pessoa na sociedade. (SILVA, 2005, p. 03).

5. O que é melhor para o aluno?

A reflexão inicia com um exemplo de descaminhos. Igor, portador de deficiências múltiplas, foi incluído numa turma de ensino especial, porém os pais percebem e acompanham a pouca evolução em sua trajetória escolar. Em conformidade com a direção da escola e diálogo com o professor, os pais solicitam que se faça o encaminhamento para uma escola de ensino regular. Passado algum tempo, os pais, insatisfeitos com os poucos resultados, constatam que Igor não se identifica com os colegas da turma e, então, diante do problema [...] Os pais preferem que Igor volte a integrar a sala de aula especial na qual iniciou suas atividades escolares [...] (DASSOLER, 2010). Este exemplo ilustra a sequência do texto ao se referir às questões de apoio multidisciplinar, metodologia adequada, entre outros meios que pudessem contribuir para que Igor continuasse na turma do ensino regular.

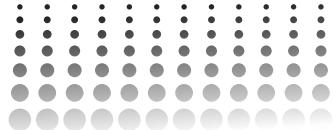
Quando os gestores foram questionados sobre o que consideram melhor para o aluno com deficiência, ou seja, se tê-los como alunos em turmas fechadas ou inclusivas, a maioria dos gestores (56%) entende como necessário que as turmas sejam inclusivas mesmo que este não tenha o mesmo nível de escolaridade, desde que exista apoio multidisciplinar, que tenha materiais disponíveis e acessíveis, metodologia adequada, recursos didáticos adaptados

e adequados, melhor preparação do docente, entre outros. 44% dos gestores, por sua vez, são favoráveis que as turmas de alunos com deficiência na educação profissional devam ser organizadas apenas com alunos com deficiência, em turmas especiais, pois entendem que os professores teriam condições de acompanhar o ritmo individual do aluno com deficiência que, com certeza, seria diferente.

Neste momento percebe-se que existe certa contradição entre as respostas oriundas dos gestores, pois acima, quando questionados sobre fazer educação inclusiva ou não os mesmos questionam a realização da inclusão na educação profissional. No entanto, quando questionados sobre o melhor tipo de turma para o aluno com deficiência, invertem as respostas: constata-se que a maioria dos pesquisados entendeu que os alunos devem participar de turmas mistas, ou seja, de alunos com e sem deficiência juntos em uma mesma classe. Um posicionamento que revela e ratifica a inclusão.

Nota-se que, apesar da grande tendência que vivemos nos tempos atuais e que acentua a necessidade da inclusão, e apesar da força das leis que vigoram sobre tal obrigatoriedade, inclusive como um Direito Humano defendido pelo Ministério da Educação e pela Secretaria dos Direitos Humanos, os gestores que atuam na coordenação de cursos voltados a jovens ou adultos com deficiência na educação profissional, não são unânimes quanto à factibilidade da inclusão real de fato e de direito. O percentual dos que ainda não acreditam na possibilidade de se fazer a inclusão está muito próximo daqueles que acreditam. Vale ressaltar que em nossa pesquisa focalizamos apenas a visão do gestor, a qual deverá ser confrontada posteriormente com a visão dos alunos com deficiência e dos próprios docentes.

Em outra pergunta, em que se considera a demanda dos empresários para capacitar alunos com deficiência, 42,8% dos gestores pesquisados mostra-se favorável à inclusão nas turmas onde serão preparados. No entanto, entendem também que para incluí-los em turmas junto a alunos sem deficiência, será necessário fazer um nivelamento de conhecimentos exigidos como pré-requisitos. Somente após esse nivelamento os alunos com deficiência poderiam ser distribuídos em cursos regulares junto com alunos sem deficiência. A maioria, (57,2 %) entende ser necessário formar turmas somente com alunos com deficiência para atender à demanda emergencial da indústria. Nota-se, novamente, uma contradição, pois apesar dos pesquisados



entenderem a inclusão como necessária e possível como veem na questão anterior, percebe-se que diante da emergência da demanda, a maioria opta por organizar turmas de alunos sem deficiência.

6. O papel das ongs e escolas especiais

Os gestores foram questionados sobre o trabalho que as Organizações não Governamentais (ONGs) realizam junto aos alunos com deficiência. 95% deles consideram importante a existência das mesmas para realizar o trabalho que antecede a educação profissional e acompanhar o processo de inclusão nas escolas e empresas. Apenas 5% dos pesquisados entendem que nenhum aspecto citado possa ser assumido pelas ONGs que atuam com alunos com deficiência.

Neste contexto, nota-se claramente, a necessidade de as ONGs, na visão dos gestores, permanecerem atuando na formação e no aprofundamento de conhecimentos das pessoas com deficiência. Fica sempre mais evidente que, a partir do “Plano Viver sem Limites”, lançado pelo Governo Federal, as ONGs, especialmente as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADAS), o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), o Instituto Nacional dos Cegos (IBC), e outras instituições afins, devem continuar ativas em seu papel formador. Compreende-se que apesar da escola poder ter seu espaço de inclusão, as ONGs e escolas especiais têm um relevante papel na formação de jovens e adultos com deficiência.

Quando os pesquisados foram questionados sobre extinção ou não destas ONGs que atuam com pessoas com algum tipo de deficiência, 70,8% defendem a existência delas e afirmam que seus objetivos devem ter continuidade e que, sempre que possível, deve-se aproveitar a capacitação realizada por estas entidades escolares para trabalhar os pré-requisitos necessários para incluí-los em classes regulares junto a alunos sem deficiência.

Entre os pesquisados, 12,5% acreditam que as ONGs devem continuar atuando, mas que devem receber também alunos sem deficiência. Outros 12,5 % entendem que as ONGs devem continuar existindo mediadas pelo apoio e incentivo de empresas públicas e privadas. Assim, as ONGs que atuam com pessoas com deficiência e que são especializadas no atendimento aos deficientes, devem também ter condições de avaliar esse aluno para que ele

seja incluído em classes regulares.

A maioria das pessoas com deficiência não tiveram acesso ao ensino. Apesar do Censo de 2010 não esclarecer o percentual de pessoas com deficiência que são analfabetas, sabe-se que muitas dessas não tiveram acesso ao ensino formal e com isso, muitos chegam ao ensino básico com idade ultrapassada o que faz com que a escola regular não favoreça a sua inclusão. Assim, este aluno com deficiência procura escolas que desenvolvam alfabetização de adultos ou cursos profissionalizantes que não exijam a escolaridade formal. Ao serem perguntados sobre qual a instituição que deveria atendê-los, apenas 8% entende que o local para atendê-los é a escola regular, enquanto 20% acredita que sejam as ONGs as instituições apropriadas para atenderem esse tipo de aluno, mesmo entendendo que ele seja atendido em sistema segregado. 40% dos pesquisados, por sua vez, entende que o INES e o IBC deveriam ser referências para criação de Centros nos estados que pudessem atender os alunos com deficiência mesmo que em regime de segregação; e, 32% dos pesquisados pensam que outras instituições assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveriam assumir o papel de capacitação dos alunos adultos, analfabetos e com deficiência, desde que recebam recursos financeiros específicos.

7. Conclusão

As legislações internacionais e nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados, presentes e futuros. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é o profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação.

Embora tenhamos nos concentrado sobre uma parte dos dados da pesquisa referente à percepção dos gestores em relação aos valores a serem vivenciados pelos docentes, e à inclusão-segregação do aluno com deficiências no processo de formação profissional, o objetivo mais amplo da pesquisa focalizou a busca de contribuições do segmento dos gestores, docentes e alunos a respeito do perfil (características/habilidades/competências) docente



de quem atua na educação profissional (EP) com alunos com deficiência em cursos de aprendizagem industrial.

A pesquisa (mais ampla) que originou o presente texto objetiva buscar contribuições de gestores que coordenam ações de educação profissional relacionadas a alunos com deficiência, docentes que atuam nessa modalidade com alunos com deficiência e os próprios alunos, quanto a questões relacionadas ao perfil docente de quem atua na aprendizagem industrial com alunos com deficiência e os limites e possibilidades de realizar a inclusão nessa modalidade de ensino;

O texto se refere apenas à visão de um dos segmentos pesquisados, ou seja, os gestores, direcionados aos valores do docente, bem como as possibilidades e limites de realizar a inclusão. Por isso, esse resultado é parcial, mas levará o leitor a reconhecer o posicionamento de um dos segmentos pesquisados, qual seja o dos gestores. Isso poderá motivar esse leitor, a ter interesse em ler a tese que retratará a visão dos demais segmentos citados e o cruzamento das respostas e conclusões originadas da pesquisa.

Estas discussões têm como perspectiva auxiliar a sociedade na formação profissional docente, bem como sugerir avanços educacionais e legais na área da formação de formadores para a *educação profissional social*, bem como contribuir para uma tomada de consciência quanto à necessidade sempre mais premente de atendimento às pessoas com deficiência. Identifica algumas características da formação docente segundo a visão dos gestores pesquisados; e apoia-se na legislação e em estudos realizados por pesquisadores da área. Neste sentido, a presente pesquisa, assim o entendemos, permite também caracterizar a relação existente entre a formação e a profissionalização docente, enquanto fruto de um processo contínuo e inacabado.

As possibilidades de incluir o jovem/adulto com deficiência em turmas regulares de alunos sem deficiência, contando com a eficiência e a parceria das Organizações não Governamentais que atuam com esse público alvo, ressaltam sem sombra de dúvida, questões intimamente relacionadas à cidadania e aos direitos humanos.

A pesquisa demonstrou que os gestores escolares pesquisados têm conhecimento das competências e habilidades inerentes ao exercício dos docentes e, sobretudo, entendem a complexidade da tarefa de conduzir de forma democrática e responsável o espaço de diversidade e de desafios que é a

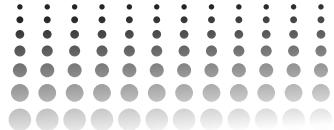
escola. Ficou perceptível que são muitas as dificuldades em inserir os jovens/adultos na qualificação e no mercado de trabalho. Os gestores manifestam-se cientes das mudanças do mundo contemporâneo, mas não se sentem apoiados por políticas públicas que assumam o sistema educacional como prioridade.

Entre a inclusão e a segregação, a segunda é a opção confirmada quando os pesquisados são questionados sobre o que pensam a respeito de alunos com deficiência estarem juntos com alunos sem deficiência, nas mesmas turmas de capacitação profissional. Essa opção demonstra que os gestores ainda entendem que, para a real inclusão, será necessária uma caminhada ainda não percorrida até o seu objetivo final, necessitando de aparatos pedagógicos e tecnológicos que, só com o passar do tempo, a evolução da sociedade e o cumprimento integral da legislação, poderão responder.

Vale ressaltar a contradição expressa pelos gestores pesquisados quando questionados sobre a necessidade dos alunos com deficiência ficarem inseridos em turmas de alunos sem deficiência. 53% dos gestores entenderam que os alunos com deficiência deveriam estar em classes regulares o que, na compreensão deles seria a melhor maneira de capacitar alunos por meio da inclusão. No entanto, quanto ao realizar inclusão ou segregação, a inclusão não foi a opção assinalada majoritariamente, como vimos no parágrafo anterior. Percebe-se claramente a contradição supracitada e que, apesar de existir possibilidade de se fazer a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, ainda são muitos os entraves e as dificuldades para a concretização desse tipo de educação.

Os resultados evidenciam o relevante papel das Organizações não Governamentais em especial as escolas que atendem somente alunos com deficiência. Ressaltam também a necessidade dessas instituições permanecerem cumprindo o seu papel na educação dos jovens com deficiência, procurando ampliar seus conhecimentos e proporcionando-lhes a continuidade de seus estudos seja em escolas regulares e/ou profissionalizantes.

Não se pretende esgotar a relevância do assunto, pois se sabe que a escola precisa ser vista como um conjunto no qual todos se sintam responsáveis e comprometidos pela condução do processo educativo. A promoção do cidadão para o mercado de trabalho também é papel da escola seja ela inclusiva ou segregada. Importante destacar que esse processo educativo, onde quer que aconteça, será sempre definido a partir do contexto social e político que



determina seus objetivos e meios de ação. Existe uma relação importante da educação com os processos formadores da sociedade, bem como com a capacitação das pessoas com deficiência para possibilitar a construção da sua identidade e cidadania.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 fev. 2013.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. *Decreto nº. 5.598, de 01 de dezembro de 2005*. Regulamente a contratação de aprendizes e dá outras providencias. Presidência da República. *Diário Oficial da União*. 02 dez. 2005.

_____. SDH - Secretaria dos Direitos Humanos. Cartilha organizada pela Secretaria de Direitos Humanos SDH em parceria com a OEI - Organização dos Estados Americanos. *Para Todos: Movimento Político das Pessoas com deficiência no Brasil*, resultado de pesquisa realizada por: Rotta, Vera; Coelho, José Maria; Mourão, Leonardo e Cardosos, Cristiane. Brasília: 2012

BELLO, J. L. de P. *Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação*. Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>>. Acesso em: 16 set. 2012.

BUENO, E. de L. *Projetos escolares e cidadania: possibilidades e limites*. Dissertação/Mestrado – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa, 2002.

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa, UNESCO, 2008.

CAMARA DOS DEPUTADOS. *Acessibilidade*. Como lidar com as pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/acessibilidade/Como-lidar.html>>. Acesso em: 16 set. 2012.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

DASSOLER, O. B. *Texto sobre pedagogia inclusiva*. Brasília: Centro Universitário do Distrito Federal-UDF, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (TAILÂNDIA) – *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 09 de Março de 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

DELORS, J. et al. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

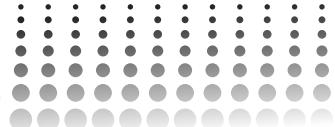
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GUIMARÃES-IOSIF, R. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global antecipada*. Brasília: Líber Livro, 2009.

HRYNIEWICZ, S. *Para filosofar hoje*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2006.

Lei 7853 sobre a CONTRATAÇÃO DE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA e a sua obrigatoriedade de 22 de agosto de 2012. MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego Disponível em: <<http://www.acaosistemas.com/blog/2012/08/22/lei-7853-sobre-a-contratacao-de-portador-de-deficiencia-e-a-sua-obrigatoriedade/>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

MANICA, L. E. *O perfil docente na educação profissional no contexto da inclusão*. Projeto Doutorado em Educação da UCB. Qualificado, Brasília: 2011.



MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: SENAC, 1997.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MILES, S. *Overcoming resource barriers*. In: INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester. Disponível em: <<http://www.isec2000.org.uk>>. Acesso em: 15 nov. 2002.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 16 set. 2012.

PORTAL BRASIL. *Inclusão profissional de pessoas com deficiência é tema de livro*. Fundação Banco do Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/08/20/inclusao-profissional-de-pessoas-com-deficiencia-vira-obra-literaria>>. Acesso em: 05 set. 2012.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

SANTOS, S. R. dos. *Capoeira para crianças com necessidades educativas especiais: um estudo de caso*. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

SANTOS, B. de S. Os direitos humanos na pós-modernidade. *Oficina do CES - Centro de Estudos Sociais*, Coimbra, n.10, p. 01-14, jun.1989. Disponível em: <<http://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/10802>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Em busca da cidadania global. Entrevista concedida a Immaculada Lopez da redação da Revista Sem Fronteiras. 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SILVA, S. A. I. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 2000.

SILVA, L. A. *Portal do aprendiz*. Limite de integração de alunos deficientes

divide especialistas, 07 de março de 2005. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/jiwruiuet.mmp>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA, J. V. de. *Atividades aquáticas portadoras de deficiência: uma proposta de adaptação* proposta de adaptação ao meio líquido. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

TAVARES, C. R. *Inclusão de deficientes no mercado de trabalho*. Disponível em: <http://www.deficienteonline.com.br/inclusao-de-deficientes-deficientes-no-mercado-de-trabalho_76.html>. Acesso em: 05 set. 2012.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>. Acesso em: 17 dez. 2002.

_____. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990). World declaration on education for all. Jomtien. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/JOMTIE_E.PDF>. Acesso em: 17 dez. 2002.

VASCONCELOS, I. C. O de. *Desenvolvimento humano: como se articulam informação e formação no processo educacional?* Brasília, 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1361>. Acesso em: 14 jan. 2012.

WILLIAMS, W. O mercado vence o racismo. *Veja*, n. 2207, 9 mar. 2011.

SOBRE OS AUTORES

Bernd Fichtner (fichtner@paedagogik.uni-siegen.de)

Doutor em Ciências da Educação na Universidade de Bielefeld. Bolsista do Estado (72/74); Tese de doutoramento em Pedagogia: “A relação entre as estrutura de conhecimento e de aprendizagem” (1976); Habilitação como catedrático na Universidade de Siegen na Faculdade de Ciências da Educação (“Aprendizagem e Atividade de Aprendizagem - Estudos Filogenéticos, Ontogenéticos e Epistemológicos”) 1989; Professor Titular desde 1993; Diretor científico do “Doutorado Internacional em Educação” (INEDD) da Universidade de Siegen (2002 - 2010). Participa de Projetos de Pesquisa e é professor visitante em varias universidades brasileiras. Tem livros e artigos na área de Educação, com ênfase em Pedagogia Social e Abordagem Histórico-Cultural.

Candido Alberto Gomes (clgomes@terra.com.br)

É professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília e pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da mesma Universidade. Sociólogo, doutorou-se em educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, sendo autor de cerca de 250 publicações em ao todo dez idiomas, especialmente sobre políticas educacionais, sociologia da educação e custos e financiamento da educação. Foi assessor legislativo concursado do Senado Federal e da Assembleia Nacional Constituinte.

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

(cangelo@ucb.br ; cangeli@uol.com.br)

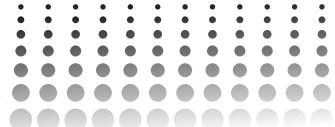
Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com parte dos estudos na Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität (Bonn, Alemanha). Professor no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/UCB – Brasil. Possui publicações e pesquisas na área de Educação, Sociologia da Educação e Sociologia Política e da Religião. Principais temas nos últimos trabalhos: juventudes, ciberespaço, história da educação, religiosidades, política, tecnologias, sociabilidades e poder.

Celio da Cunha (celio.cunha@brturbo.com.br)

Possui Mestrado e Doutorado em Educação (Unb e Unicamp). Foi Superintendente de Desenvolvimento Social e de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário-Adjunto de Políticas Educacionais do Ministério da Educação. Ex-integrante do Comitê Científico da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (Funbec) e do Comitê Interamericano de Educação da OEA. Foi Assessor Especial da Unesco no Brasil por 11 anos. Recebeu a Medalha do Mérito Educativo do Governo do Brasil e de Minas Gerais. Tem livros, artigos e várias entrevistas sobre política de educação concedida à imprensa falada e escrita. Professor da Faculdade de Educação da UnB (aposentado) Atualmente é Professor do Centro de Pós-graduação (mestrado e doutorado) na Universidade Católica de Brasília.

Denise Maria Soares Lima (advdenise@yahoo.com.br).

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2012). Pós-graduada lato sensu em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Brasília (1996) e em Educação e diversidade pela Universidade de Brasília (2010). Possui graduação em Licenciatura em Letras (1994) e em Direito (2001), ambas pelo Centro Universitário de Brasília.



Atualmente, é pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/UCB - Brasil e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Tem experiência e publicações na área educacional, principalmente, nos seguintes temas: Lei Federal nº 10.639/2003, Educação de Jovens e Adultos (EJA), políticas públicas educacionais, educação antirracista e Educação a distância (EAD).

Diogo Acioli Lima (aciolidiogo@gmail.com)

Doutorando em Educação (UCB - Universidade Católica de Brasília - 2012); Mestrado em Educação (UCB - Universidade Católica de Brasília - 2008-2010); Pós-graduado em filosofia e existência (UCB - Universidade Católica de Brasília - 2007-2008); Graduado em Educação Física (UCB - Universidade Católica de Brasília - 2000-2004). Artigos e Capítulos de livros publicados na área de Educação, Sociologia e Filosofia, tendo como foco as violências escolares.

Geraldo Caliman (ger.caliman@gmail.com)

Pós-Doutor (“Università Pontificia Salesiana” - UPS, Italia - 1999-2000), Doutor em Educação (UPS - Italia - 1992-1995) e Mestre em Pedagogia Social pela (UPS - Italia - 1988-1990). Professor na Università Pontificia Salesiana (1995-2003) onde atuou como coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). Atualmente é professor da Universidade Católica de Brasília onde coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Tem livros e artigos na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, principalmente nos seguintes temas: Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil.

Ivar César Oliveira de Vasconcelos (ivcov@hotmail.com)

Doutorando em Educação na Universidade Católica de Brasília, Brasil, onde concluiu o mestrado em educação em 2011. Professor da Universidade Paulista, campus Brasília, desde 2005. Diversas publicações nas áreas da Educação e Sociologia da Educação.

José Claudio Carrillo Navarro (jccn1964@gmail.com)

Doctor en Psicología Interinstitucional por parte de la Universidad de Guadalajara, maestro en Educación y licenciado en Filosofía por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como Jefe del Departamento de Fundamentos de Conocimiento del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, donde también es profesor de Tiempo Completo. Es autor de numerosos artículos a nivel nacional e internacional relacionados con el tema de violencia escolar, conflictos y acuerdos de convivencia, prevención y atención al maltrato en niños y jóvenes. Actualmente trabaja el tema de violencia escolar y desconexión moral entre los jóvenes.

Leila Bijos (lblmaria24@gmail.com)

Doutora em Sociologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília. Professora adjunta do Mestrado em Direito Econômico Internacional e Tributário da Universidade Católica de Brasília. Autora de diversos estudos e ensaios sobre educação, direitos humanos, gênero, políticas públicas e sociais. É pesquisadora visitante da Universidade de Hyderabad, Índia, do Programa de Doutorado em Economia Internacional da Universidade de Tsukuba, e professora visitante da University of California, San Diego (UCSD). Bolsista do Programa Fulbright na Universidade da Califórnia em San Diego, 2004/2005. Participou de vários cursos de Política Internacional nos EUA, Suíça, Taiwan, Israel, dentre outros. Na área de Direito Internacional Humanitário, tem participado das conferências realizadas pelo *Institut International des Droits de l'Homme*, Strasbourg, France, *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, San José, Costa Rica, *Human Rights Centre* em Genebra. Trabalhou no Programa



das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) na área de cooperação técnica internacional, como *liaison officer* da Universidade das Nações Unidas (UNU) em Tóquio, e do Programa de Voluntários das Nações Unidas (VNU), em Bonn, Alemanha, no período de 1985 a 1999.

Loni Elisete Manica (loni@senado.gov.br)

Doutoranda pela Universidade Católica de Brasília. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1998). Possui Especialização nas áreas de supervisão/administração escolar - UFSM (1989); Orientação educacional (1997) - UFSM; Políticas e Estratégia (ADESG - 1995), Educação Especial (2004) e equidade de gênero (OIT/CINTERFOR - 2006), graduação em Pedagogia (1985). Atuou como docente e coordenadora de Instituições públicas e privadas de ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação no Estado do RS e Distrito Federal, bem como técnica do Ministério da Educação. De 1999 a 2012 atuou como Especialista em Desenvolvimento Industrial do SENAI no cargo de Gestora nacional do PSAI- Programa SENAI de Ações Inclusivas. Atualmente assume o cargo de Assessora Parlamentar na área de Inclusão e Diversidade no Senado Federal.

Maria Benites (benites@inedd.uni-siegen.de)

Psicóloga Social (Porto Alegre 1984-1989 - Instituto Pichón Riviere) Notório Saber em Pedagogia, Psicologia e Pedagogia Social (Alemanha Uni-Siegen 2002), Coordenadora Científica INEDD - International Education Doctorate - DAAD/DFG (Alemanha Uni-Siegen 2002-2008). Pesquisadora da Uni-Siegen (1995-2010), Consultora Programa de Nações Unidas - MinC 2010; Idealizadora da Bienal de Artes Visuais do Mercosul 1995. Atualmente é Professora aposentada e está implementando um Centro Interdisciplinar de Formação de Professores em Porto Alegre. Tem livros publicados no Brasil, Alemanha, Espanha e Inglaterra. Proferiu inúmeras palestras sobre os seguintes temas: Arte Contemporânea e seu potencial sobre processos de apropriação de conhecimentos, Crítica e curadoria de Arte, Novas Tecnologias e processos

narrativos, Narrativa, Diversidade e Cultura, Educação e Diversidade, Juventude e aprendizagem, Projetos inovadores na relação Cultura-Educação aplicado a jovens em situações de risco.

Maria Teresa Prieto Quezada (materesaprieto@yahoo.com.mx)

Socióloga, Doctora y maestra en Educación por la Universidad de Guadalajara. Coordinadora de Investigación y Posgrado del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara donde también es profesora de tiempo completo, ha escrito numerosos artículos a nivel nacional e internacional relacionados con el tema de violencia escolar, conflictos y acuerdos de convivencia, prevención y atención al maltrato en niños y jóvenes. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Actualmente investiga e interviene el tema relacionado con representaciones sociales de narcoviolencia entre niños y jóvenes en México.

Olmira Bernadete Dassoler (olmiradb@hotmail.com)

Doutoranda em Educação (Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília – 2011...), Mestre em Educação (UCB, Brasília – 2006-2009). Atualmente coordena o Curso de Licenciatura em Pedagogia e de Pós-Graduação em Gestão Educacional na Faculdade Sant'Ana de Ponta Grossa. Tem artigos na área de Educação com ênfase na Gestão e Liderança Educacional Escolar e Formação de Professores e Inclusão.

Jangadeiros descendo o rio sobre troncos de árvores só fazem seguir a corrente. Não precisam de bússola – diferentemente de marinheiros em mar aberto, que não ficam sem uma; precisam de uma bússola que lhe diga quando e onde virar com o intuito de chegar ao destino (p. 31). [...] Não são apenas as habilidades técnicas que precisam ser continuamente renovadas, nem é somente a educação voltada para o mercado de trabalho que precisa ocorrer ao longo da vida. O mesmo é exigido, e com mais urgência ainda, pela educação para a cidadania. (p. 165).

BAUMAN, Z. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, p. 31; 165.

Me dei conta de que se os jovens saídos das casas de correção encontrassem uma mão amiga que cuidasse deles, os assistisse nos dias festivos, procurasse para eles um trabalho junto a um patrão honesto, indo algumas vezes fazer-lhes uma visita durante a semana, esses jovens se entregavam a uma vida honrada, esqueciam o passado e se tronavam bons cristãos e honestos cidadãos.

Texto de Dom Bosco, educador do sec. XIX. (Apud: BRAIDO, P. Prevenir, não reprimir. São Paulo: Editora Salesiana, 2004, p. 199).