

Ana Maria Eyng • Azucena Ochoa Cervantes • Candido Alberto Gomes  
Carlos Angelo de Meneses Sousa • Carlos V. Estêvão • Danielle Soares Gomes  
Felicia Vázquez Bravo • Geraldo Caliman • João Casqueira Cardoso  
José Juan Salinas de la Vega • María del Carmen Gilio Medina  
Mario Sandoval • Maurice Tardif • Luis Gregorio Iglesias Sahagún

GERALDO CALIMAN  
Organizador

# DIREITOS HUMANOS NA Pedagogia do amanhã



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



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



Universidade  
Católica de Brasília



# DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA DO AMANHÃ

GERALDO CALIMAN  
(Organizador)

# DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA DO AMANHÃ

Ana Maria Eyng  
Azucena Ochoa Cervantes  
Cândido Alberto Gomes  
Carlos Angelo de Meneses Sousa  
Carlos V. Estêvão  
Danielle Soares Gomes  
Felicia Vázquez Bravo  
Geraldo Caliman  
João Casqueira Cardoso  
José Juan Salinas de la Vega  
Luis Gregorio Iglesias Sahagún  
María del Carmen Gilio Medina  
Mario Sandoval  
Maurice Tardif



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



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



Brasília, DF  
Unesco, 2014

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

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

*Coleção Juventude, Educação e Sociedade*

Comitê Editorial

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

Conselho Editorial Consultivo

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

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

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

Capa: *Edson Fogaça*

Revisão: *Jair Santana de Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

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

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

V795e

Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã / Geraldo Caliman (Org.) . – Brasília: Liber Livro, 2014.

256 p. : il.; 24 cm.

ISBN 978-85-7963-133-7

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

1. Universidade. 2. Direitos humanos. Educação. I. Geraldo Caliman.

CDU 241.12 : 343.244

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Gestão escolar 37.2

2. Gestão escolar : Educação 37.2

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

Universidade Católica de Brasília

*Campus I, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras*

71906-700 – Taguatinga-DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

**Liber Livro Editora Ltda.**

SHIN CA 07, Lote 14, Bloco N, Loja 02,

Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF

Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668

editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

<i>Percepções de justiça e direitos humanos de grupos sociais específicos .....</i>	<i>9</i>
Geraldo Caliman	
Cândido Alberto Gomes	

## I – JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

<i>A pedagogia de amanhã ao longo do século 21 .....</i>	<i>21</i>
Maurice Tardif	
<i>Educación en valores: una forma de contribuir a la promoción y defensa de los derechos humanos .....</i>	<i>35</i>
Mario Sandoval	

## II – DIREITOS HUMANOS

<i>Os novos paradigmas dos direitos humanos e a educação .....</i>	<i>67</i>
João Casqueira Cardoso	
<i>A nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do ensino superior .....</i>	<i>101</i>
Carlos V. Estêvão	

<i>La educación en derechos humanos en México: el caso de una universidad pública .....</i>	133
---	-----

Felicia Vázquez Bravo

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

María del Carmen Gilio Medina

José Juan Salinas de la Vega

### III – JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E DIREITOS HUMANOS

<i>Da indignação à participação.....</i>	165
--	-----

Geraldo Caliman

<i>Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo.....</i>	183
---	-----

Ana Maria Eyng

<i>Exploración discursiva de los derechos humanos. Grupo de discusión con estudiantes de posgrado en Querétaro, México .....</i>	209
--	-----

Luis Gregorio Iglesias Sahagún

Azucena Ochoa Cervantes

<i>Futuros educadores: a favor ou contra a redução da maioria penal? .....</i>	223
--	-----

Danielle Soares Gomes

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

# APRESENTAÇÃO

## PERCEPÇÕES DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS DE GRUPOS SOCIAIS ESPECÍFICOS

Geraldo Caliman\*

Cândido Alberto Gomes\*\*

As mudanças demográficas, econômicas e sociais no mundo, particularmente no Ocidente, deixam transparecer situações críticas, como o envelhecimento da população, o prolongamento da vida economicamente ativa, a extensão da escolarização e, ao mesmo tempo, as notáveis dificuldades de obtenção de trabalho decente, segundo o conceito da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para a geração jovem. Enquanto a juventude se apresenta, em muitos países, como a mais preparada da recente história econômica ocidental, sofre com a inflação educacional e não encontra espaços para o seu protagonismo na vida adulta, apesar de exercê-lo em sua vida infantil e adolescente, inclusive na escola. Se, por um lado, deve substituir em futuro próximo os trabalhadores de hoje, enfrenta um período de espera muito maior que antes, atrás de conceitos como o de pós-adolescência, *the twenties*, jovens adultos ou muito jovens. Alguns dos resultados são: a geração “nem-nem” (nem trabalha nem estuda), a evasão escolar, o niilismo, a descrença, a anomia, a indiferença com

---

\* Doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/Universidade Católica de Brasília (UCB).

\*\* Doutor em Educação (Ph.D.) pela University of California, Los Angeles. Professor e pesquisador da Universidade Católica de Brasília (UCB), na área de educação, com foco especialmente em políticas e gestão da educação. Consultor de diversas organizações nacionais e internacionais, entre elas a UNESCO, pela qual tem diversas obras publicadas.

relação à política e, para uma parte, o protesto político. Como o mundo, essa juventude vive os danos colaterais de sociedades desiguais na idade da globalização.

Outras reações são críticas agudas ao império das leis de mercado que regulam as relações sociais em torno da justiça. Para os jovens socialmente menos favorecidos, a esperança parece uma luz muito distante que se apagou no horizonte. Para os muito desfavorecidos, a corrida infinita entre as credenciais educacionais requeridas e a escassez de trabalho transforma suas aspirações em miragens no deserto, mesmo antes da crise iniciada em 2008 nos Estados Unidos da América e na Europa. Os que se prepararam nos estudos para trabalhar e gerar renda, em obediência às leis do mercado, vivem a desilusão de falsas promessas. Podem, assim, concluir que essas “leis” não são efetivas como lhes disseram.

No processo de crise, inacabado e sem previsão para terminar, caracterizado pelo desaquecimento da economia, pela debilidade crescente do trabalho, pela concentração de renda, pela corrosão dos laços cooperativos, a juventude aparece em primeiro plano, à medida que a vulnerabilidade social se espalha por todas as sociedades. Nesse sentido, embora a parte inicial deste projeto tenha como foco os estudantes de nível superior e que, em princípio, têm perspectiva de influencia social, é necessário estudar outros grupos, como os formados por jovens que não frequentam a educação superior, os adolescentes, os grupos de adultos marginalizados, como também considerar os diferentes âmbitos educativos, escolarizados ou menos. Desse modo, este projeto se inscreve em um programa mais amplo de investigação.

No campo educacional, diferentes grupos sociais, neste momento crítico da história, vivem de modo amplificado as contradições do ensino dirigido quase exclusivamente ao domínio competitivo de conhecimentos e técnicas, com a minimização dos valores, da ética, da justiça e da convivência humana. Se o mundo orientado para o *know-how* e, portanto, neutro em termos de *know-what* e *know-why*, oferece claros sinais de crise e de mal-estar na própria civilização, não cabe aqui nem o imobilismo nem a crítica pela crítica sem oferecer alternativas. O mundo de hoje está envolvido em assimetrias e desigualdades sociais, espaciais e geracionais que ferem a

justiça e a igualdade. Sem dúvida, não tem sentido somente denunciá-las e fazer sua crítica, sem participar construtivamente de sua superação.

A modernidade ofereceu ao Ocidente um conjunto de valores que, depois da Segunda Guerra Mundial, se corporificou no conceito e nos instrumentos jurídicos de direitos humanos universais. A situação de hoje, retratada como modernidade tardia, pós-modernidade, modernidade líquida e outros conceitos, revela como se grande parte da população, inclusive a de alto nível de escolarização, tivesse amnésia desses valores, diante da crueldade da luta pela sobrevivência.

Ao mesmo tempo, a educação segue acolhendo crianças, adolescentes e jovens que devem aprender para o desempenho nos testes standardizados e permanecer por muitos anos estacionados nas instituições que cumprem, mais ou menos bem, seu papel de custódia. As mudanças requeridas pela educação não são poucas, porém, antes que as noções de justiça, direitos, igualdade social e outras pareçam esfumar-se como vapor ao vento, é necessário conhecer o que os jovens pensam sobre elas, assim como a educação pode contribuir com proposições viáveis para crescer no aparente vazio uma consciência de responsabilidade social, sem a qual teremos um mundo onde a convivência será cada vez mais tormentosa.

Tais mudanças não podem acontecer de cima para baixo, mas sim a partir das raízes, do que os jovens pensam sobre essas noções. Afinal, eles são os herdeiros do desenvolvimento insustentável que lhes legamos. Tais mudanças não se podem fazer por meio de currículos ou de componentes curriculares impostos, artificialmente incrustados nas instituições educativas, como corpos estranhos que seu organismo aloja em suas redes de defesa. Não é realista também aspirar a grandes mudanças no curto prazo, que contemplem as necessidades da educação. Ao contrário, cabe lançar sementes ao solo e fazer diferença com o sal da terra.

Como lembramos parágrafos atrás, os direitos humanos entre jovens universitários é um entre outros filões de pesquisa que se abrem ao nosso trabalho investigativo, e talvez seja a fase inicial dele. Existem outros grupos dos quais vale a pena ouvir os posicionamentos antes que, diante da luta pela sobrevivência a que se encontra submetida a juventude de hoje, se desencadeie uma amnesia dos valores recuperados, a partir da reflexão

sobre a experiência desumana da Segunda Guerra Mundial, mediante a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O presente projeto se abre também para a compreensão das opiniões de “jovens que não frequentam a educação superior, os adolescentes, os grupos de adultos marginalizados”.

A seguir, focalizamos os temas centrais desta pesquisa: *a educação e os direitos humanos*. Complementamos a estrutura ouvindo os jovens universitários, por meio dos primeiros resultados que emanam da pesquisa *Juventude Universitária e Direitos Humanos*.

## 1. Juventude e educação

Na primeira parte, abordamos a educação, foco e razão da presente pesquisa – e a educação na perspectiva do século 21, suas tendências em privilegiar a razão, sem perder de vista o humanismo e os valores, a emergência de manter viva a chama da sensibilidade aos direitos humanos.

Maurice Tardif, em seu capítulo introdutório, “A pedagogia de amanhã ao longo do século 21”, discorre sobre as tendências atuais da pedagogia. Ele se pergunta “como este vasto e rico campo de ideias e práticas irá evoluir ao longo deste século 21”. Sua contribuição, segundo ele mesmo, “sem qualquer pretensão profética e com toda modéstia intelectual”, reflete sobre algumas das principais tendências que, acredita, marcam o futuro da educação, pelo menos nas sociedades ocidentais. Tardif se pergunta de que será feita a pedagogia do amanhã. São amplamente atuais seus questionamentos:

Sendo a educação dos seres humanos considerada um bem, um valor central de nossa modernidade, quem deve controlar esse bem e quem pode decidir sobre sua distribuição aos membros da sociedade? A educação é um bem comum do qual o Estado deve se encarregar e assegurar a justa distribuição? [...] Não podemos aprender em outro espaço e de outra maneira? A pedagogia escolar esgota sozinha todo o potencial da pedagogia do futuro? Esta deve eternamente se acanotar nas relações professor/alunos em sala de aula?

E analisa as tendências atuais: para o autor o processo de racionalização da pedagogia continuará; a dimensão científica se fará cada vez mais presente; a criança será cada vez mais analisada minuciosamente; a relação professor-aluno na sala de aula será ainda mais investigada; as tecnologias buscarão ocupar seus espaços; e todo esse movimento constituirá um terreno fértil para os promotores de inovações pedagógicas, sempre mais sedentos de clientes e admiradores.

Com o título “Educación em valores: una forma de contribuir a la promoción y defensa de los derechos humanos”, Mario Sandoval, diretor do Centro de Estudos em Juventude da Universidade Católica Silva Enríquez (Chile), reflete sobre a educação em valores dentro das perspectivas sociológica, psicológica e educativa, relacionando-as com os atores do processo educativo: crianças, adolescentes e jovens. Segundo o autor, sendo os valores um resultado das mudanças e transformações ao longo da história, surgem com seus significados em uma determinada época e mudam ou mesmo desaparecem em outras: todos os seres humanos assumem seus referenciais de valores dentro de uma perspectiva que reconhece a transformação na percepção dos valores, mas também que vislumbra a necessidade de sua permanência de modo a fornecer as bases para os projetos educacionais. Entre perspectivas tradicionais e emergentes, o conceito de *valores* foi abordado por diferentes paradigmas e teorias. Segundo Sandoval, do ponto de vista socioeducativo, os valores são considerados referenciais essenciais que orientam o comportamento humano para a realização da pessoa e para a transformação social. Tais referenciais guiam e orientam a conduta e a vida de cada pessoa e de cada grupo social.

## 2. Direitos humanos

Em um segundo momento do livro, focalizamos os direitos humanos na perspectiva dos contextos atuais de globalização dos mercados e da obrigação de os Estados promoverem a educação e a difusão dos direitos humanos.

Em “Os novos paradigmas dos direitos humanos e a educação”, João Casqueira Cardoso, professor associado da Universidade Fernando Pessoa, revisita o contexto das normas internacionais disponíveis, na área da educação, recentrando o debate nas obrigações dos próprios Estados. Por serem os principais sujeitos do Direito Internacional Público, os Estados são igualmente os primeiros provedores dos direitos humanos. O autor realça em que medida o Estado, nos seus vários componentes internacionais, é obrigado pelos compromissos em matéria de direitos humanos; a seguir, reflete sobre o direito fundamental na área da educação – o direito positivo (*jus positum*). A análise avalia o alcance dos instrumentos jurídicos nacionais (constitucionais), regionais (regiões mundiais) e internacionais em matéria de educação. Afirmo o autor que, não podendo a análise debruçar-se sobre todos os Estados, ou grupos de países, opta por focalizar oito países de língua oficial portuguesa – mais formalmente agrupados na organização internacional que constitui a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste.

Tendo como pano de fundo a atual era dos mercados, Carlos V. Estêvão, catedrático da Universidade do Minho, analisa no capítulo “*A nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do ensino superior*”, o modo como as concepções de direitos humanos e de justiça são perpassadas pelas lógicas e racionalidades do mundo mercantil e, simultaneamente, pelas lógicas e racionalidades do mundo cívico ou da *ágora*. A partir desse enquadramento e tendo presente a nebulosa interpenetração das lógicas cívicas e mercantis, o autor promove o debate sobre as perspectivas de ensino superior e de universidade, procurando destacar de modo particular sua ambiguidade no nível das metas que almejam e dos processos e estruturas que criam para melhor se adaptarem à era dos mercados, em detrimento das promessas cidadãs que, apesar de tudo, ainda se fazem ouvir. No final, o autor reflete sobre as relações que ele identifica como “complexas” e, por vezes, “nebulosas”, entre direitos humanos, justiça e imagens de universidade, com o intuito de fazer emergir as responsabilidades de cada uma delas por uma formação de pendor radicalmente emancipatório e cívico, que inclua, como um

de seus componentes, a educação em direitos humanos, orientada, entre outros aspectos, para a celebração da raiz comum da humanidade.

O grupo do Observatório da Convivência Escolar da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Querétaro (México), sob a coordenação de Azucena Ochoa Cervantes, professora do Programa de Mestrado em Psicologia, investiga a educação em direitos humanos no México de hoje (“La educación en derechos humanos en México: el caso de una universidad pública”).

Segundo os autores, atualmente no México, a educação em direitos humanos assenta-se sobre um ordenamento constitucional e um alinhamento com as políticas educativas, abarcando todas as instituições envolvidas no respeito e na promoção dos direitos humanos. Os autores apresentam um breve histórico de como se foi delineando e configurando esse discurso desde a conformação do país como nação. Desde os anos de 1990, o currículo formal da educação básica obrigatória tem incluído os direitos humanos como conteúdo. Embora haja um programa nacional de educação em direitos humanos que prescreve sua incorporação curricular em todos os níveis educativos, no nível do ensino superior encontra-se ainda em implantação.

O artigo se propõe a fazer uma revisão curricular a partir de uma universidade pública de um dos estados mexicanos e uma sondagem sobre as ideias dos estudantes de quatro programas de licenciatura. Chega-se à conclusão que, para os jovens universitários, os direitos humanos são ainda um discurso longe de ser uma prática social. E os autores concluem que é necessário maior compromisso educativo no âmbito universitário, para sensibilizar e conscientizar a população estudantil em relação à sua condição como sujeito e promotor de tais direitos.

### 3. Juventude universitária e direitos humanos

Uma terceira sessão da presente investigação focaliza os resultados das diversas pesquisas que se desenvolvem em torno do projeto “guarda-chuva” *Percepções de Justiça e Direitos Humanos de Grupos Sociais*

*Específicos*, na Universidade Católica de Brasília (UCB), na Universidade Autônoma de Querétaro (México) e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Geraldo Caliman, coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB, procura sublinhar a importância da construção de vias de participação da juventude na vida social, econômica e política. O artigo incorpora resultados da pesquisa *Juventude universitária e direitos humanos* e sintetiza as opiniões da juventude universitária quanto à participação na vida social, econômica e política. No centro está a explosão das manifestações de junho de 2013, em que os jovens exprimiram sua indignação. Daí o título do artigo “Da indignação à participação”.

Segundo Caliman, a indignação é uma virtude que tende a emergir quando a dignidade humana está ameaçada. É uma tentativa de expressão de um mal-estar vivido por quem se sente excluído de processos que a sociedade promete a todos os cidadãos, mas que acaba garantindo a poucos. Às vezes a exclusão é de indivíduos e então eles reagem com expressões individuais a este mal-estar: entre as expressões, encontramos aquelas de tipo violento, nos limites entre a incivilidade e a delinquência, mas, quando a exclusão é coletiva, gera avalanches de protestos e manifestações, muitas vezes irracionais e desorganizadas: o sujeito e o grupo social agem no desespero, para encontrar vias alternativas de comunicação, visto que as vias normais estão viciadas, interrompidas ou simplesmente bloqueadas.

Novas vias de participação devem ser construídas mediante a consciência e a administração dos riscos e o vislumbra de motivações, de perspectivas e de sentidos, orientados para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa com a participação dos jovens. Melhor ainda quando tal participação é programada por atacado, por meio de políticas públicas que viabilizem e canalizem o potencial construtivo da juventude.

A contribuição da professora Ana Eyng, intitulada “Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas”, apresenta aspectos conceituais e percepções de estudantes da educação superior que têm como foco a relação entre direitos humanos, justiça e convivência humana, tema de sua pesquisa em desenvolvimento, *Políticas públicas, direitos humanos, justiça e violências nas escolas*. O projeto se vincula ao Observatório de Violências nas Escolas

do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR), onde leciona a professora, atuando em consonância com os propósitos da rede de observatórios nacionais e internacionais que propõem atividades de pesquisa como subsídio para atividades de intervenção. A pesquisa integra o projeto de investigação em rede articulado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, *Percepções de Justiça e Direitos Humanos de Grupos Sociais Específicos*. É a primeira de uma série de pesquisas elaboradas pelas universidades parceiras integradas à rede da Cátedra UNESCO-UCB e se coloca sob uma perspectiva específica centrada na qualidade social da educação. Segundo os pressupostos estabelecidos nos documentos legais assinalados pela autora, a qualidade social da educação é estabelecida como princípio e direito humano fundamental das políticas sociais e exige uma escola de qualidade social, sensível aos contextos em que vivem seus sujeitos, suas necessidades e expectativas com relação à educação, ou àquilo que, em determinado contexto está sendo entendido como qualidade pelos sujeitos da educação.

Iglesias Sahagún e Ochoa Cervantes, em “Exploración discursiva de los derechos humanos. Grupo de discusión com estudiantes de posgrado em Querétaro, México”, fazem uma incursão exploratória ao tópico dos direitos humanos, em uma perspectiva qualitativa, com recursos técnicos de grupos de discussão compostos por estudantes de pós-graduação da Universidade Autônoma de Querétaro (México). A estratégia de análise do discurso adotada destaca as condições de produção do discurso, que se constituem, às vezes, melhor sem modos precisos de formulação das relações sociais na fala, sem condicionantes do que se diz e dos modos de dizer. O grupo de discussão acentua o processo de conversação, de modo que os interlocutores desaparecem atrás de suas interlocuções. O trabalho analítico resgata os lugares-comuns (tópicos), enfim, os lugares de identificação coletiva. Assim é possível, segundo os autores, reconhecer na fala do grupo os repertórios interpretativos, os recursos linguísticos e as configurações retóricas capazes de informar sobre os discursos sociais nos quais adquirem volume e consistência os significados de direitos humanos que emergem entre jovens universitários mexicanos. Os autores concluem

que o discurso dos direitos humanos é um discurso sonoro, que adquire sentido e viabilidade pragmática no marco referencial e de significados democráticos. Reconhecem que, em seu país, o México, os direitos humanos parecem avançar a duas velocidades: sua atualidade, seu brilho e sua plasticidade legitimadora de instituições e cargos não correspondem às exigências de respeito, vigência ou salvaguarda deles na vida social das comunidades, dos grupos e das pessoas.

Fruto do trabalho de iniciação científica vinculado ao projeto “Juventude Universitária e Direitos Humanos”, da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, em parceria com o curso de Pedagogia dessa instituição, a jovem universitária Danielle Soares Gomes, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com orientação do professor Carlos Ângelo de Meneses Sousa, apresenta o trabalho intitulado “Futuros educadores: a favor ou contra a redução da maioridade penal?” Nele, ambos investigam a percepção sobre direitos humanos de futuros educadores em relação à redução da maioridade penal para 16 anos no Brasil. A partir da utilização da técnica de grupos focais com estudantes iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia, constatou-se que a redução da maioridade penal não é bem vista e aceita pelos futuros educadores pesquisados. Os universitários veem a educação como um dos direitos humanos mais desrespeitados e sugerem como prevenção da violência e dos atos infracionais de crianças e adolescentes a criação de espaços esportivo-culturais nas escolas, mais investimento do governo em políticas públicas para a educação e um processo educativo realmente eficaz para os menores em conflito com a lei.

I

# JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

## A PEDAGOGIA DE AMANHÃ AO LONGO DO SÉCULO 21

Maurice Tardif\*

Para onde vai a pedagogia? Como esse vasto e rico domínio de ideias e de práticas evoluirá ao longo do século 21? Eis aqui, sem nenhuma pretensão profética e com toda modéstia intelectual, algumas das principais tendências que, em nossa opinião, vão marcar o futuro da pedagogia, pelo menos nas sociedades ocidentais e, mais amplamente, nas ocidentalizadas.

### O racionalismo

O racionalismo é uma das principais tendências da tradição educativa ocidental. Como modelo intelectual, ele serve de referência constante para filósofos clássicos e para teóricos modernos. Os primeiros, de imediato, definem o homem como um ser racional (Sócrates, Platão, Rousseau, etc.), enquanto que os segundos se esforçam, sobretudo, para racionalizar a educação, torná-la mais eficaz e mais científica, em suma, mais “racional”.

A ideia de base do racionalismo, cujos primeiros alicerces foram feitos pelos filósofos gregos da Antiguidade, é que a educação deve ser construída sobre as “luzes da razão”, e isso, pelo menos em sentido triplo: primeiramente, a educação deve favorecer o desenvolvimento do

---

\* Professor titular do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Crifpe), da Universidade de Montreal, Canadá.

pensamento racional no aluno (suas capacidades de argumentação, sua lógica, seu raciocínio, seu espírito crítico, seus conhecimentos, etc.); em segundo lugar, a pedagogia deve respeitar a natureza racional do aluno e tratá-lo não como algo a ser esculpido ou um animal a ser adestrado, mas como um fim, diria Rousseau, isto é, como um valor absoluto; enfim, em terceiro lugar, a pedagogia deve se apoiar sobre saberes educativos racionais em oposição a mitos, crenças, preconceitos, rotinas ou sentimentos.

Essas ideias têm claramente uma origem filosófica. Entretanto, no decorrer dos últimos séculos, elas embrenharam-se pouco a pouco na educação sob sua forma escolar e na pedagogia moderna. Assim, nossos vastos sistemas educativos contemporâneos são instituições fortemente racionalizadas: os docentes seguem programas e buscam objetivos fixados por Estados, aconselhados por especialistas; várias regras e normas enquadram o trabalho desses docentes; os saberes escolares e os programas são repartidos em fatias e sua progressão é estreitamente prevista; e os alunos devem aprender conhecimentos racionais (a gramática, a matemática, a tecnologia, a história, a geografia, etc.), que são periodicamente avaliadas. Por outro lado, para uma grande parte, a educação contemporânea visa ainda e sempre à formação de “pessoas racionais”, isto é, capazes de pensar por elas próprias e cujas ideias e ações se apoiam em raciocínios e conhecimentos válidos. Em suma, ontem como hoje, a racionalidade constitui um valor central de nossa educação.

Tudo isso mostra que o racionalismo tornou-se, neste início do século 21, um *quadro mental* que serve de referência simbólica e discursiva para a totalidade de agentes escolares e um *sistema de práticas* institucionalizadas em organizações, rotinas coletivas, atitudes e competências. Enquanto quadro mental, ele define as regras de produção e de comunicação dos discursos educativos legítimos: todo discurso sobre ou na escola será possível e questionável sob a condição de se apresentar como racional. Enquanto sistema de práticas, ele regulariza e orienta as organizações e as atividades escolares em função de modelos racionalistas de ação: burocracia, ação por objetivos, atividades planificadas, ensino por programa, especialidade dos docentes, ensino eficaz, etc. As atividades e os projetos “irracionais” serão então denunciados, criticados, eliminados.

Porque ele está no seio de nossa civilização, de nossas ciências e de nossas tecnologias, de nossos Estados e de nossas instituições, tudo nos faz pensar que o racionalismo continuará a marcar profundamente, ao longo do século 21, as ideias e as práticas pedagógicas. Entretanto, essa racionalização da educação e da pedagogia comporta certo número de tensões e de desafios. Efetivamente, de Sócrates a Rousseau, de Freinet a Freire, da pedagogia tradicional do século 17 às pedagogias socioconstrutivistas do século 21, constatamos que todas as concepções pedagógicas se pretendem racionais, enquanto divergem, por vezes profundamente, quanto à sua visão da pedagogia, do aluno e do professor. Tudo isso mostra que não existe consenso envolvendo a natureza de uma pedagogia verdadeiramente racional. Outrossim, ao longo de todo o século 20, muitos pedagogos denunciaram os excessos da racionalização da pedagogia escolar, para lhe opor, por exemplo, a liberdade (Neill), os sentimentos ou as emoções (Rogers, Freud), a atividade espontânea da criança, etc. Além disso, observa-se que a racionalização de nossos sistemas escolares ocorre devido a vários efeitos perversos: pesada burocracia, multiplicação infinita de regulamentos e de controles, perda de autonomia dos professores em face dos programas e das diretrizes sempre mais detalhadas, influência crescente dos especialistas (sociólogos, psicólogos, ortopedagogos, docimólogos, tecnólogos, etc.) sobre a educação, etc. Finalmente, o que chamamos hoje “racionalização” consiste, com freqüência, em uma subordinação descomedida da educação à economia, o que compromete, finalmente, a retirada do potencial emancipador da razão educativa.

## A ciência da educação

Desde o século 17, pode-se dizer que a ciência é a forma dominante do racionalismo. Ela constitui uma linha de força de nossa sociedade contemporânea. No século 17, ela começa lentamente a se separar da filosofia e da religião e torna-se, pouco a pouco, uma empresa autônoma. Desde então, ela segue de sucesso em sucesso, sobretudo se aliando à tecnologia e à indústria. No século 19, esses sucessos se dirigem à ideia

das ciências do homem e, na sequência, a uma ciência da educação. Dentro dessa divisão, diversas psicologias vão tentar se definir no século 20 como *a ciência* de base da educação: behaviorismo, construtivismo, socioconstrutivismo, cognitivismo, etc.

Como vislumbrar, desde então, a evolução de uma ciência da educação no século 21? Em múltiplas tendências atuais, uma parece se destacar com mais força: a fusão progressiva da psicologia cognitiva com a neurologia. Essa fusão significa que o estudo do pensamento humano pode, a partir de então, se apoiar em bases biológicas, neurológicas, até mesmo físicoquímicas. Em nossa opinião, trata-se, sem dúvida, de uma via de futuro na medida em que as teorias do desenvolvimento da criança, da aprendizagem, da memória, do raciocínio, da linguagem, etc. poderão repousar cada vez mais em fundamentos empíricos sólidos e verificáveis do que em especulações teóricas. Aliás, no decorrer das duas últimas décadas, essas novas teorias permitiram renovar consideravelmente algumas de nossas concepções relativas à aprendizagem. Por exemplo, sabemos hoje que o bebê possui um repertório de competências intelectuais e comunicacionais muito mais amplo e enriquecido do que podíamos imaginar na época de Piaget. No mesmo sentido, os trabalhos recentes em neuropsicologia evidenciam a relativa plasticidade do cérebro humano, inclusive no adulto: a aprendizagem de novos conhecimentos e competências se traduz pela criação de novas redes de relações entre os neurônios. Da mesma forma, pesquisas sobre a memória permitiram elaborar a teoria da carga cognitiva, que mostra a eficácia ou a ineficácia de certos procedimentos pedagógicos.

Entretanto, é preciso confessar que vários desses novos conhecimentos, se bem que extremamente estimulantes, permanecem ainda muito distantes de uma aplicação no mundo escolar e, mais particularmente, dentro das salas de aula. De modo geral, o século 20 nos ensinou, mediante a sucessão de diferentes psicologias, que as teorias e os conhecimentos científicos têm dificuldade de penetrar na esfera da pedagogia escolar. Efetivamente, quando se faz o balanço das contribuições dessas diversas psicologias para a educação no século 20, o resultado permanece bastante ilusório. Os psicólogos escreveram bastante sobre a educação, mas poucas de suas ideias se impuseram realmente e de modo duradouro na prática dos professores.

Talvez elas sejam inaplicáveis, por não terem sido concebidas em ligação direta com a realidade do ensino em sala de aula? Efetivamente, a maior parte das psicologias concebeu a aprendizagem dentro de uma perspectiva clínica, estreitamente individual e subjetiva: elas se interessaram mais em compreender o pensamento da criança do que com sua atividade coletiva em sala de aula, por meio de suas interações com o ensino e os saberes a serem aprendidos. Além disso, diferentemente da biologia ou da química, a psicologia não conseguiu se unificar como ciência, inclusive do lado das ciências cognitivas, que permanecem permeadas por diversas correntes científicas.

Tudo isso levou certos pedagogos como Freire e Freinet a conceber a educação e a pedagogia não como atividades com base científica, mas como ações políticas, atividades de emancipação, enquanto outros as conceberam, antes de tudo, como atividades sociais ou culturais. Aqueles autores defendem a ideia que a pedagogia é, antes de tudo, uma atividade orientada por valores; logo, não pode ser completamente científica: a seus olhos, a pedagogia nunca será uma tecnologia. Daí, para questionar completamente a contribuição das ciências para a pedagogia, há apenas um pequeno passo que pode ser rapidamente dado.

## A escola

Outra linha de força da história da pedagogia ao longo dos últimos séculos reside, sem dúvida, em sua forma escolar que se impôs a partir do século 17. A escola tornou-se, desde então, uma instituição dominante da modernidade. Inicialmente limitada ao Ocidente, a escola se mundializou em seguida e tornou-se, em todos os países, a instituição de base para a educação de novas gerações. Como evoluirá essa agora vasta instituição no decorrer das próximas décadas?

Lembremos que o controle da escola sempre foi um verdadeiro campo social de batalha ao longo dos últimos séculos. Originalmente, a escola moderna nasce com o movimento das reformas religiosas que marcam o cristianismo europeu a partir do século 17. Em seguida, ela torna-se

um desafio de luta entre as comunidades religiosas que a controlam e a emergência dos novos poderes do Estado. A partir do final do século 19, as diversas igrejas permitem aos Estados estender seu controle sobre a escola, e esta se torna uma instituição nacional a serviço da sociedade e de seus cidadãos. Todavia, o monopólio do Estado sobre a escola permanece, ao longo do século 20, amplamente contestado, não somente pelos grupos religiosos, mas também por pessoas e grupos favoráveis a uma instituição escolar privada.

Atrás destas tentativas de controle político da escola, desfilam questões fundamentais e sempre plenas de atualidade. Sendo a educação dos seres humanos considerada um bem, um valor central de nossa modernidade, quem deve controlar esse bem e quem pode decidir sobre sua distribuição aos membros da sociedade? A educação é um bem comum do qual o Estado deve se encarregar e assegurar a justa distribuição? Ela é um bem que pertence aos indivíduos, principalmente às famílias, que são as primeiras responsáveis pela educação das crianças? Esse bem é divisível, por exemplo, uma parte sendo pública, a outra privada, como é o caso em vários países que possuem redes escolares privadas e públicas? As crenças religiosas, que são, por definição, individuais, até pessoais, têm seu lugar na escola concebida como uma instituição pública neutra sob o plano das crenças? É bem provável que estas questões ainda dominem a cena educativa ao longo do século 21 e as respostas que elas receberão irão pesar muito sobre a pedagogia escolar, mas a evolução futura da escola não se limita a esse desafio de controle político. De fato, originalmente, a escola foi primeiramente concebida, no início do século 17, como uma instituição dominada por uma lógica de ordem. A pedagogia, fortemente inspirada pela religião e por visão mecanicista do mundo, quer se apresentar como a arte de controlar as crianças, os saberes escolares e os professores nas salas de aula. Todavia, nos séculos seguintes, essa lógica de ordem se verá cada vez mais contestada. Essa contestação, em parte feita por partidários da educação nova, vai se radicalizar na segunda metade do século 20, com a democratização escolar, que leva com ela dificuldades ligadas à heterogeneidade dos alunos e à diversidade de suas necessidades, mas também às suas origens sociais, culturais, religiosas, étnicas, linguísticas.

Em suma, a pedagogia do controle e da ordem, em outras palavras, a pedagogia da autoridade, cessa, então, de funcionar. A seguir, com a democratização, uma nova ordem de valores pedagógicos se instaura: o respeito pela criança, a diferenciação do ensino e o respeito pelas diferenças, a adaptação às necessidades variadas dos alunos, a valorização de sua autonomia, de sua atividade, de sua liberdade, o centramento sobre seus interesses, a consideração de suas perspectivas e representações, etc. Ao mesmo tempo, a escola permanece uma instituição coletiva; ela se dirige às massas de indivíduos dos quais ela gerencia o percurso por longos períodos de tempo, frequentemente por mais de uma década. A pedagogia escolar parece, então, atualmente, em uma fase de evolução complexa que está longe de se concluir: tendo se separado dos antigos modelos de ordem e de autoridade, ela procura levar em consideração a diversidade dos alunos e a complexidade do ato pedagógico no seio de uma escola democrática e agir eficazmente junto a um bom número de alunos, para instruí-los e educá-los e, enfim, prepará-los para viver em nossa sociedade, sempre tomada por mudanças. Para os docentes, essa evolução os conduz, às vezes, a uma verdadeira quadratura do círculo!

Finalmente, uma última evolução merece ser assinalada quanto à escola do futuro. Durante muito tempo, a escola permaneceu uma instituição amplamente fechada sobre si mesma, pois ela tinha o monopólio dos saberes legítimos, isto é, dos saberes que todos os cidadãos devem obrigatoriamente aprender para ser considerados cidadãos completos. Além disso, ela detinha a autoridade monopolística sobre esses saberes, e somente a escola e os professores podiam ensiná-los aos alunos e avaliar a aprendizagem destes últimos, lhes conferindo títulos, notas, diplomas. Ora, com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), a escola se abre, na medida em que os saberes se difundem cada vez mais rapidamente e amplamente, ultrapassando, contornando, até mesmo desviando, o ensino prodigalizado pelos professores em sala de aula. Além disto, as TICs entram também na escola e na sala de aula: nas próximas décadas, a presença física dos alunos em sala de aula será sempre necessária na escola secundária, por exemplo? Caminhamos em direção a novas práticas pedagógicas, diretamente virtuais, em que os professores se comunicarão pela internet

com os alunos? Mas, se uma parte das aprendizagens cognitivas pode ser informatizada, o que será dos saberes, frequentemente informais, na base da socialização dos alunos, assim como das dimensões afetivas inerentes a toda relação pedagógica (apoio, ajuda, compreensão, escuta, retroação, reforço, etc.)? Além das TICs, é preciso, sem dúvida, ver na evolução atual da escola certa crítica ao monopólio escolar sobre os saberes e a qualificação: é normal que os destinos de tantos indivíduos sejam decididos pela escola, pelo sucesso escolar?

Não podemos aprender em outro espaço e de outra maneira? A pedagogia escolar esgota sozinha todo o potencial da pedagogia do futuro? Esta deve eternamente se acanotar nas relações professor/alunos em sala de aula? É provável que essas questões ganhem perspicácia nas próximas décadas.

## A criança

Dizemos frequentemente que o século 20 foi o século da criança, pois nunca anteriormente ela havia suscitado tanta atenção por parte dos adultos e dos pedagogos. Esse século da criança foi, em boa parte, devido às influências exercidas pelo pensamento de Rousseau e por boa parte dos pedagogos do século 19 e também à transformação das famílias, cuja progenitura foi, sem cessar, menos numerosa e, logo, mais preciosa. Além disso, vários psicólogos como Freud ou Piaget mostraram que o desenvolvimento da criança segue um traçado particular (ela não é um adulto em miniatura) e que tem papel fundamental na vida posterior do adulto. Finalmente, o século 20 foi marcado pelo reconhecimento do direito das crianças: direito de aprender, direito de crescer em seu ritmo, direito de serem respeitadas pelos adultos, etc. Todos esses movimentos em favor da criança subsistem e até mesmo se ampliaram atualmente. Prova disso são os organismos que têm como missão proteger as crianças contra os eventuais abusos de seus pais, o que era inconcebível há ainda poucas décadas!

É evidente que essa valorização da criança modificou a relação desta com o professor. A ideia de que este último é um mestre ao qual o primeiro deve obedecer pertence a uma espécie quase extinta! No mesmo sentido, a ideia de que o aluno é passivo e que deve escutar o professor encontra atualmente seus limites. Nossas ideias modernas sobre as crianças se conjugam com liberdade, atividade, interesse espontâneo, respeito, autonomia, etc. Afinal, parece, aos olhos de vários, que a criança representa o verdadeiro peso pesado da relação pedagógica: tudo começaria por ela, tudo passaria por ela, tudo acabaria por ela, pois é ela que aprende, é ela que compreende, é ela que se desenvolve.

Entretanto, toda verdadeira relação pedagógica é forçosamente triangular: ela coloca aos olhos do aluno um professor e saberes para aprender. Em que medida, a extrema atenção que se dá, a partir de então, à criança não ameaçaria desarticular essa relação triangular? Não passamos abruptamente da criança passiva e obediente a uma criança rainha? Os saberes a se aprender (as matérias e os programas escolares) devem forçosamente e sempre ser reconstruídos pela criança, seu espírito é um eterno recomeço que deve reconstruir, a partir de zero, a aprendizagem de nossa velha cultura ocidental? Em suma, não passamos de um extremo a outro?

Não se trata aqui de pleitear por um retorno às antigas virtudes católicas de obediência e de passividade das crianças; trata-se, mais precisamente, de questionar o lugar da criança na futura dinâmica pedagógica. Entre uma pedagogia da ordem e uma pedagogia do *laissez-faire*, entre uma educação feita de submissão da criança e uma baseada unicamente nas construções da criança, não há espaço, nas próximas décadas, para uma pedagogia que devolva às crianças o direito ao conhecimento e na qual o professor trabalhe a seu favor?

## O professor

A educação é tão velha quanto a humanidade, enquanto que o ensino, como função especializada, é mais recente e remonta, no Ocidente, à Grécia antiga. Entretanto, somente com o nascimento da escola moderna, por

volta do século 17, é que o professor chega à posição de educador em sala de aula e dos grupos de alunos. Dessa maneira, ele ocupa uma posição central no seio das novas instituições escolares que se desenvolvem ao longo dos séculos seguintes. Atualmente, os sistemas escolares, mesmo se tornando gigantescas instituições de Estado, acolhendo, às vezes, milhões de alunos, repousam sempre basicamente sobre o trabalho dos professores na sala de aula, com seus alunos. Logo, o trabalho do professor representa uma força na evolução da pedagogia ao longo dos últimos séculos.

Durante muito tempo, o professor se confundia com o clérigo: seu trabalho fazia parte da vocação, e sua identidade pertencia amplamente à esfera religiosa. Suas virtudes morais, sua obediência a seus superiores, sua autoridade junto aos alunos eram mais importantes do que seus conhecimentos intelectuais e suas competências profissionais. No século 19, na Europa, o mestre religioso cede progressivamente o lugar ao educador laico; esse mesmo processo de laicização vai continuar na América do Norte e na América Latina no século 20.

Entretanto, a passagem do mestre religioso ao professor laico não muda profundamente a identidade e as práticas dos professores. Até a metade do século 20, mais ou menos, os professores permanecem ainda próximos do modelo da vocação, pelo menos na escola primária, que é, no momento, a única à qual a maior parte das crianças tem acesso. Esse modelo se vê reforçado desde o século 19 pela feminização do ensino, que permite às autoridades políticas e educativas valorizar o que chamam, então, de virtudes femininas tradicionais: a obediência, o amor às crianças, o sentido do dever, a limpeza, a maternidade, etc. Segundo essa visão, o ensino não exige realmente conhecimentos e competências especializadas: as professoras, as quais se pretende, então, que possuam por instinto “a arte de educar as crianças”, aprendem frequentemente sua profissão no local de trabalho, por experiência e imitação dos professores competentes, enquanto sua formação se limita a rudimentos e, em vários países, à entrega do certificado de boa moral.

No fundo, enquanto a escola se desenvolve a passos largos durante a primeira metade do século 20, um pouco como o fazem as grandes indústrias na mesma época, o professor permanece próximo de uma visão artesanal

de seu trabalho: possuindo um talento para ensinar, ele precisa apenas, assim se estima, de um pouco de cultura livresca, pois todo o resto que é importante ele aprenderá com a experiência, em contato direto com os alunos nas salas de aula. Diferentemente dos trabalhadores da indústria, que devem colaborar em vastas linhas de montagem, pois cada um de seus gestos depende dos gestos feitos precedentemente por seus companheiros de trabalho, o professor vê seu lado artesanal reforçado por seu isolamento em sala de aula: na verdade, ele não precisa dos outros professores para cumprir o essencial de seu trabalho. Assim, como um artesão, ele se sente autônomo e responsável pela totalidade de sua obra: ensinar.

Entretanto, essa visão artesanal da formação e de seu trabalho é também substituída, a partir dos anos 1980, aproximadamente, por uma nova concepção da profissão que se chama *profissionalização*.

Comparada à vocação, a profissionalização do ensino se caracteriza, de um lado, por seu caráter recente e, de outro, por sua ancoragem norte-americana. A profissionalização se inicia efetivamente por volta dos anos 1980 nos Estados Unidos e vai rapidamente adquirindo potência de expansão mundial, ganhando primeiramente os outros países anglo-saxões (Canadá, Austrália, Grã-Bretanha, etc.) e, na sequência, a Europa e a América Latina. Atualmente, de um modo geral, todos os programas de formação de professores se propõem a formar profissionais, se bem que os conteúdos desta última noção mudem de um país para outro.

Como se dar conta de uma expansão tão rápida? Na realidade, a profissionalização e a formação é uma tendência antiga que marca profundamente o mundo do trabalho há mais de um século. Não se trata, portanto, de um fenômeno próprio do ensino. Ao longo do século 20, vários grupos de trabalhadores (os especialistas, os profissionais de várias áreas – engenheiros, médicos, advogados, psicólogos, etc. –, os administradores, os gestores, os executivos, os técnicos de alto nível, etc.) engajaram-se em um poderoso processo de racionalização de suas atividades, esforçando-se para formalizá-los com o auxílio de regras, as quais foram objetivadas em discursos, deontologias, éticas, padrões de “boas práticas”, referenciais de competências, etc. Essa racionalização se fez acompanhar da edificação de bases de conhecimentos específicos para cada grupo, e estes foram integrados

em cursos universitários, para se apoiar em saberes científicos. Grande parte da expansão das universidades no século 20 é justamente o resultado desse vasto movimento de racionalização do trabalho e da profissionalização das formações. A partir dos anos 1980, observa-se que o ensino entra, ele também, por sua vez, nesse movimento de profissionalização.

Mas o que significa concretamente profissionalizar a formação dos professores? Há vinte e cinco anos, os trabalhos de pesquisa, tanto europeus quanto americanos, bem como os discursos de políticos divulgados na maior parte dos países ocidentais, insistem sobre os mesmos elementos que podem ser considerados como ideais e que devem guiar as reformas da formação:

- 1) aumentar seu nível cultural integrando-o à universidade;
- 2) enriquecer seus conteúdos pela incorporação dos resultados da pesquisa, sobretudo em psicologia, em pedagogia e em didática;
- 3) dar um lugar maior à formação prática e ajustar seus laços com outros componentes dos programas;
- 4) avaliar não somente os únicos conhecimentos dos estudantes, mas, sobretudo, sua competência em colocá-los em prática; e, finalmente,
- 5) valorizar uma visão reflexiva do ensino que conduza a práticas educativas inovadoras, a serviço da aprendizagem dos alunos.

A princípio, esses elementos, se colocados em prática de modo eficaz, deveriam contribuir, ao longo do tempo, para a formação de novas gerações de professores mais profissionais, que possuam conhecimentos científicos e competências práticas criteriosas para exercer sua profissão, sendo orientados por uma ética baseada na qualidade da aprendizagem dos alunos. Entretanto, a história das últimas décadas mostra que esse movimento de profissionalização está longe de terminar, e que sua implantação provoca ainda muitas resistências, inclusive entre os professores. Seu desenvolvimento futuro constituirá, sem dúvida alguma, uma linha de tensão nas próximas décadas.

## Conclusão

Em definitivo, de que será feita a pedagogia de amanhã? Com base no que foi dito, pode-se pensar que o processo de racionalização da pedagogia continuará, que a ciência se fará cada vez mais presente, que a criança será cada vez mais analisada minuciosamente, que a relação professor/aluno na sala de aula será ainda mais investigada, que as tecnologias buscarão ocupar um lugar maior e que os promotores de inovações pedagógicas de todo tipo tentarão encontrar clientes. O que parece ainda mais crucial é que, no contexto da mundialização, a educação é mais do que nunca percebida como um vetor importante de desenvolvimento econômico e social. É por isso que os grandes estudos comparativos internacionais tais como o Pisa recebem um eco tão importante na população, de modo que os governantes não podem ficar indiferentes a ele. Quando um país se classifica mal, esse fato dá munhões aos reformadores; quando outro se classifica no topo, procuram-se as razões. Os Estados procuram instaurar sistemas escolares de qualidade, e isso passa, sobretudo, por ensino de qualidade. Como dizia Comenius, é preciso ensinar “mais, mais rápido e melhor”. Como conseguir isso sem buscar as melhores maneiras de fazer, sem visar identificar as práticas pedagógicas exemplares? Uma das vias interessantes que foi tomada nestes últimos anos, e que será sem dúvida seguida, é esse esforço em medir, no contexto da sala de aula, o impacto dos processos pedagógicos e didáticos sobre a aprendizagem dos alunos. É mediante essa condição que o professor poderá, enfim, se profissionalizar e sair das trilhas do senso comum, da constatação, da intuição, das experimentações desenfreadas.

# EDUCACIÓN EN VALORES: UNA FORMA DE CONTRIBUIR A LA PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS\*

Mario Sandoval\*\*

## Introducción

La presente ponencia da cuenta del fenómeno de la educación en valores, integrando las perspectivas sociológica, psicológica y educativa y relacionándola con los actores del proceso educativo: los niños y los jóvenes. Como todos sabemos, los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas. Todos los seres humanos tienen su propio valor.

Es precisamente el significado psico/socio/educativo que se les atribuye uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, de los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual, entre ellos, los estudiantes.

Este concepto abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por *valor* lo que hace que un hombre y una mujer sean tales, sin

---

\* O artigo foi publicado seguindo normas técnicas utilizadas pelo autor no país de origem. (N. do E.).

\*\* Director do Centro de Estudios en Juventud – Universidad Católica Silva Henríquez Chile. E-mail: msandoval@ucsh.cl.

lo cual perderían la humanidad o parte de ella. El *valor* se refiere a una excelencia o a una perfección.

La práctica del *valor* desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad. Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

## 1. Acerca de los valores

El tema de los valores es esencial para la disciplina sociológica, así como para la sociedad en general. La existencia y funcionamiento de los valores mantienen la cohesión social, logran la inteligibilidad de las conductas y generan un *ethos* compartido que proporciona la certidumbre del funcionamiento de la vida cotidiana.

Ya en su tiempo M. Weber (1973) lo señaló en su análisis del sistema capitalista sirviéndose de la clave del puritanismo calvinista; posteriormente E. Durkheim al analizar un período histórico concreto analizó el funcionamiento de la sociedad primitiva y tradicional por la absorción del individuo en la unidad colectiva (con valores compartidos) y la sociedad moderna por el resultado de esfuerzos individuales coordinados y controlados por valores.

Desde esta perspectiva, todos los seres humanos aprecian, estiman, desean obtener, recomiendan o proponen como ideales ciertos valores. Las ideas, las emociones, los actos, las actitudes, las instituciones y las cosas materiales pueden poseer cierta cualidad en virtud de la cual ellas son apreciadas, deseadas o recomendadas. Sin embargo, lo que es atractivo para algunos, puede ser rechazado por otros. De esta manera, a los valores se contraponen los contravalores, aquello que es desaprobado, rechazado, despreciado. El nacionalismo y el internacionalismo, la libertad y la igualdad, la propiedad privada y la propiedad pública, pueden ser, según tal o cual persona, valores o contravalores.

Aún cuando el tema de los valores es considerado relativamente reciente en filosofía, los valores están presentes desde los inicios de la humanidad. Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Se puede valorar de acuerdo con criterios estéticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos o, en otros términos, por el costo, la utilidad, el bienestar, el placer, el prestigio.

Es precisamente el significado social que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual.

El concepto de *valor* fue tardíamente recogido por la psicología, dado que era considerado un concepto poco empírico, de tal modo que era difícil incorporarlo como tal, sin perder el rigor científico exigido a las teorías científicas. Se introdujo primero bajo términos diferentes incorporando su problemática, aunque en dimensiones más objetivables.

Una de las preocupaciones centrales de la ciencia psicológica, principalmente en su etapa inicial, fue encontrar un principio explicativo unificador de los diversos fenómenos de la conducta humana; es por ello que en psicología se han propuesto unidades o principios explicativos tan diferentes como los de *facultades*, *instintos*, *impulsos*, *hábitos*, *necesidades*, *actitudes*, etc.

Durante los Siglos 17 y 18 prevaleció la doctrina psicológica de las *facultades*, que pretendía dar una explicación global y unificadora de la naturaleza humana. Ésta se concibió como una unidad configurada por la existencia de diversas capacidades (potencias o facultades): *memoria*, *atención*, *razón*, etc. Las diferencias individuales entre los seres humanos se atribuían a la fuerza de los “*poderes de la mente*”, las cuales eran universales, innatas e independientes unas de otras. Con posterioridad, en el Siglo 19, con los desarrollos de la Fisiología y del pensamiento evolucionista darwinista, la Psicología o *teoría de las facultades* se sustituyó por una Psicología de corte más fisiológico, donde los conceptos centrales se relacionarían con los de *instintos*, *hábitos* e *impulsos*.

En Alemania el desarrollo de la psicología experimentalista, cercana a los avances y desarrollos metodológicos de la fisiología y la difusión de la teoría evolucionista en la psicología inglesa, permitieron que la psicología rompiera con su tradición especulativa y filosófica, y posibilitaron su acercamiento a las ciencias naturales. El pensamiento darwinista hizo posible la explicación de la acción humana a partir de los mismos mecanismos y principios que se utilizaban para explicar la conducta animal. Psicólogos del mundo anglosajón, tales como W. James (2005) incorporaron el concepto de *instinto* para explicar la complejidad de la acción humana.

Hay un hecho fundamental de la conciencia: la *atención*, que no es un modo de conocer, sino una ley general de todo conocimiento. Respecto de los modos de conocer W. James (2005) enumera los siguientes:

- Sensaciones elementales y sensaciones de la actividad personal
- Emociones, deseos, instintos, ideas de valor, ideas estéticas
- Ideas de espacio, de tiempo y de número
- Ideas de diferencia y semejanza y sus grados
- Ideas de dependencia causal entre los sucesos, de fin y medio, del sujeto y sus atributos
- Juicios acerca de las ideas anteriores (afirmación, negación, suposición)
- Juicios de juicios.

El desarrollo de dos nuevas orientaciones psicológicas, la *psicología del aprendizaje* y la *psicología de la personalidad*, propició la aparición de un nuevo concepto que incorpora algunas de las características del *instinto* (activación del organismo y orientación de la conducta), y resuelve algunos de los aspectos problemáticos del mismo en su aplicación a la conducta humana: su carácter innato y estereotipado. Este nuevo concepto es el de *motivación*.

La *motivación* es un constructo psicológico que permite explicar los aspectos dinámicos y directivos de la conducta humana. Desde la *psicología del aprendizaje* y la *psicología de la motivación*, el concepto de *instinto* como principio explicativo fue sustituido por otros como los de *necesidades*, *impulsos*, *tensión*, etc.

En este desarrollo histórico, las primeras interpretaciones psicológicas del estudio de los *valores* establecieron una relación directa entre el *valor*

y una serie de conceptos psicológicos que destacan aspectos del concepto y definición del valor de las tesis subjetivas: *deseo, necesidad, interés*, etc., todos ellos enmarcados dentro de la llamada *psicología de la motivación*. En esta primera etapa, los aspectos orientativos, vivenciales y preferenciales del *valor* tuvieron una terminología específica dentro de la psicología: la *motivación*. De esta forma el tema de los valores se introduce en la psicología desde la motivación humana.

### 3. Niños/Jóvenes, valores y educación

La problemática de los valores en general, y especialmente en la etapa de la juventud, despierta un interés particular. Si bien en el último tiempo se observa un incremento de investigaciones respecto a esta problemática, el interés hacia la misma es relativamente nuevo. Es posible encontrar publicaciones al respecto recién luego de haber transcurrido dos o tres años de la década de los '90. En los últimos tiempos esta cuestión es frecuentemente abordada en Congresos, Encuentros y Jornadas que aluden a la educación.

Se reconoce como *valor* aquello a lo que se otorga un significado especial en la definición de criterios orientadores de la conducta y en las relaciones que se establecen con el mundo y la sociedad. El ser humano individualmente y la comunidad o grupo cultural, se manejan con algún ordenamiento de los valores que sustentan y explican las opciones y conductas singulares.

En la vida personal los valores se vinculan con los sentidos que se otorgan a la propia vida y con las elecciones que se realizan en el mundo familiar, social, profesional. En la vida de la comunidad, los valores se relacionan con los estilos de vida, con las costumbres, con la manera especial de relacionarse unos con otros, con los sistemas de organización social que se establecen; en una palabra, con la cultura de la comunidad.

En general los valores presentes en la vida de hombre y mujeres se vinculan con la dimensión religiosa, entendiendo por tal aquella que alude a los últimos sentidos y explicaciones de la vida y del mundo. El sentido

religioso surge en los pueblos primitivos a temprana edad como respuesta a interrogantes que el ser humano se plantea en torno a los misterios de la existencia. Las creencias religiosas se integran a la cultura de un pueblo y legitiman conductas, ritos y también principios morales.

Como hemos dicho anteriormente, los valores no son algo hecho y acabado sino que exigen su concreción en un hacer determinado y devienen en una ordenación de la existencia. Su elección implica poseer categorías o criterios que colaboran con la definición de lo que realmente vale para cada uno y para la comunidad.

J. Moreno (2000), de la Universidad del Salvador, estudió el Sistema de Valores de Rokeach (1973), quien considera que esta es la principal variable dependiente del estudio de la personalidad, de la cultura y de la sociedad. Los reconoce también como una respuesta a las crisis de identidad personal y social. Remiten al significado último de la vida, al sentido de la vida y en torno a ellos se estructura la personalidad.

El estudio de Williams Darós y Ana M. Tavella (2002) intentan identificar el grado de aceptación, rechazo y/o desconocimiento de los valores representados en la modernidad y en la posmodernidad e indaga valores generalizados en jóvenes estudiantes. En este estudio se toma el concepto de valor desde una perspectiva sociológica y se acepta que “es la cualidad de un objeto determinado que lo hace de interés para un individuo o grupo...” su realidad se encuentra en la mente humana... es, de modo estricto una cuestión de opinión...” Siguiendo el pensamiento de Max Weber (1984) señala que “la intencionalidad que el hombre pone a los componentes de la vida cotidiana es lo que le asigna su valor” (DAROS; TAVELLA, 2002, p. 15).

Los valores han cobrado una dimensión que rebasa el ámbito de una cultura o sistema concretos – por amplios que éstos sean– para constituirse en notas esenciales de la naturaleza humana tal como ésta se realiza en el tiempo actual. Si hay y se reconoce un conjunto de “derechos humanos”, es decir, propios del hombre sin distinción de sistema o cultura, es porque hay unos valores universales que los fundamentan. Se trata de valores de la persona, que es el ser humano concreto abierto a la relación con los demás hombres (en una sucesión de círculos concéntricos, diríamos la familia,

las relaciones personales con otros, los grupos en que cada uno convive... y así hasta llegar a la humanidad entera) y también en su relación con el entorno físico y biológico).

Estos son los valores que deben ser transmitidos, horizontal y verticalmente, de generación en generación, porque de ellos depende la posibilidad de una convivencia racional. Y esta transmisión debe tener como agentes a determinados sujetos sociales. Desde luego la familia y, naturalmente, las instituciones educativas. Hay, además, otros muchos transmisores (grupos de amigos, medios de comunicación, líderes políticos o religiosos, “modelos” sociales ofrecidos como símbolos o ejemplos...) y no siempre los diferentes transmisores llevan la misma dirección e incluso, por desgracia, los hay que ejercen un influjo contrario a la comunicación de los valores deseables.

¿Cuál es el peso de la educación “formal”, es decir, la que se transmite a través de personas e instituciones cuya misión es precisamente transmitir civilización y valores? En la sociedad de nuestro tiempo se encuentra seguramente disminuido por comparación al que tienen otros agentes, singularmente los medios de comunicación de masas y, en especial, pues estamos en una “cultura de la imagen”, los medios audiovisuales y a su cabeza la televisión y las aplicaciones de nuevas tecnologías como Internet o los sistemas multimedia.

Estos medios pueden utilizarse en una dirección u otra, al servicio de unos u otros valores y aquí está la responsabilidad de quienes tienen autoridad sobre ellos y de quienes los dirigen, organizan, crean sus contenidos o los interpretan. Por desgracia, priman con frecuencia entre sus objetivos los de estricta búsqueda de audiencias que significan ganancia económica y poder, aún a costa de ofrecer contenidos y ejemplos de bajo nivel y hasta de franco hundimiento moral y/o estético. Y es lo cierto que, bien utilizados, serían instrumentos eficaces para elevar las mentes hacia los valores más deseables.

Desde el reconocimiento al esfuerzo de muchos educadores que disponen generalmente de medios escasos en relación a su tarea, hay que procurar también que, junto al fondo de los valores a transmitir, aprendamos también el cómo llegar a los jóvenes sin despertar rechazos. Los valores que

se transmiten encierran en sí capacidad de entusiasmo, pero no siempre es fácil despertar ese entusiasmo en los jóvenes a quienes se dirigen los profesores. Es necesario, aprender formas nuevas, manteniendo además, como modo supremo de influencia positiva, el del ejemplo de quienes echan sobre los propios hombros una responsabilidad que es inherente a la función de educadores.

Los niños y los jóvenes se enfrentan a un mundo de problemas y decisiones que reflejan la complejidad de la vida del ser humano. En estas decisiones están en juego los valores como fuerzas directivas de acción. Éstos con frecuencia entran en conflicto; en parte por la poca claridad del sistema de valores de la sociedad y la desorientación de la existencia humana.

La tarea de educar en los valores no está circunscrita sólo al ámbito escolar. Familia y sociedad son espacios sociales fuertemente comprometidos en esta responsabilidad.

Hay una primera concesión de esta amplia responsabilidad que afecta a la persona del educador. Si el educador en la Escuela ha de contribuir a que los niños y jóvenes se descubran a sí mismos, descubran el mundo y su profundo significado, no es indiferente el concepto de ser humano y de mundo que tenga. Y más que el concepto, más que la visión intelectual, importa su actitud valorativa de las demás personas y de su inserción en el mundo; lo que él sea y el modo, incluso, de autoconocerse, constituye el aporte fundamental al proceso de autorrealización del alumno, de su relación con los demás, con el entorno que lo rodea, con el medio ambiente y en consecuencia, la actitud que tenga frente a los derechos humanos, en su más amplia acepción.

Pero la educación no se reduce a la relación profesor-alumno. En el marco de la Escuela como institución se da una interacción constante entre la estructura, la organización y la metodología didáctica. Estos conllevan a juicios de valor y convierten a estos medios en vehículos decisivos de esquemas de valoración y de adhesión a determinados valores.

## 4. Educación en valores

La educación en valores es una de las áreas educativas más interesantes y más conflictivas, puesto que es un campo que exige una profunda reflexión y discusión y sobre la cual no hay acuerdos. Como respuesta a esta necesidad percibida con urgencia por algunos educadores, han surgido diversas corrientes y métodos bajo el nombre genérico de “educación humanista”. Este tema ha atraído el interés de profesores, alumnos, psicólogos, sociólogos, filósofos y expertos en política científica.

A pesar de esta corriente de búsqueda en amplios sectores educacionales, tenemos que reconocer que el tema está en periodo de gestación, y aun los mismos términos “valores” y “valoración” están en proceso de ser clarificados para llegar a un lenguaje común más o menos aceptado de manera universal.

Superka (1973) – en C. Santoyo, 2005 –, elaboró una tipología de enfoques para una educación en valores, considerando cinco áreas fundamentales: 1) *inculcación*, 2) *desarrollo moral*, 3) *análisis*, 4) *clarificación de valores* y 5) *aprendizaje para la acción*.

### 1) *Inculcación*

El objetivo de este enfoque es infundir o internalizar determinados valores que son considerados como deseables. Si el sujeto de la educación (niño o joven) ha de ser el protagonista de su libertad hemos de salvar, en cualquier caso, que sea él quien descubra los valores y opte libremente por ellos.

Son varios los métodos utilizados para la inculcación de valores: el del refuerzo y propuesta de modelos. La combinación del refuerzo con la propuesta de modelos es un medio para inculcar valores. Si el modelo es reforzado positivamente, los observadores de la conducta presentada como modelo tienen más probabilidades de actuar de modo semejante y, en consecuencia, de adoptar ese valor. Esta estrategia puede utilizarse intencionada y sistemáticamente para inculcar valores deseables.

## 2) Desarrollo moral

Este enfoque se basa en los postulados J. Piaget (1934, 1964) y L. Kohlberg (1976, 1997), y se ocupa del desarrollo cognitivo estimulando a los alumnos para que sean capaces de desarrollar modelos más complejos de razonamiento moral a través de pasos secuenciales.

La teoría del desarrollo moral utilizada por Kohlberg (1976) se describe en tres niveles y seis pasos:

Niveles	Pasos
a) Preconvencionales	Orientación al castigo y la vigilancia Orientación relativista instrumental
b) Convencionales	Orientación a la conformidad interpersonal Orientación a la ley y el orden
c) Postconvencionales	Orientación legalista hacia el control social Orientación al principio ético universal

Estos niveles se corresponden con los consiguientes pasos que marcan un proceso de desarrollo moral. Kohlberg (1976) parte siempre de una orientación en desarrollo, y plantea que es necesario seguir una secuencia de pasos. Este autor indica que al exponer a los alumnos a niveles superiores de razonamiento los estimula a alcanzar el paso siguiente superior del desarrollo moral. Esta teoría aporta un aspecto importante a la educación de valores.

## 3) Análisis

Las técnicas de análisis constituyen un enfoque de la educación en valores elaborado por educadores del campo de las ciencias sociales.

El objetivo de esta técnica es ayudar a los alumnos a usar el planteamiento lógico y los procedimientos de investigación científica relativos a los valores. Los alumnos deben aportar hechos verificables acerca de la validez de los

fenómenos. Su aporte consiste en ofrecer una base sólida para llegar a hacer opciones razonables, teniendo en cuenta la base objetiva que ofrece.

Los pasos de este método son los siguientes:

1. Identificar y clarificar la cuestión del valor.
2. Recoger los hechos significativos.
3. Evaluar la veracidad de los hechos recogidos.
4. Clarificar la relevancia de los hechos.
5. Llegar a una primera decisión valorativa provisional.
6. Medir el principio de valoración implicado en la decisión.

#### 4) *Clarificación de valores*

Esta técnica es una de las más famosas y extendidas, desarrollada por el profesor Sidney Simon (1995) de la Universidad de Massachusetts. El objetivo es ayudar al estudiante a tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, y ayudar a la persona a descubrir la realidad de su orientación, de sus ideas. El fin es afianzar estos valores una vez reconocidos y aceptados, o de cambiarlos si carecen de consistencia.

Este proceso implica tres momentos fundamentales:

- 1) *Elección libre*: Para que el niño llegue a ser un elemento constitutivo de su “yo”.
- 2) *Estimación*: Para que la valoración sea real, debe producirle satisfacción y disfrutarla.
- 3) *Coherencia en la acción*: Para que pueda considerarse que hay un valor presente, la vida misma debe ser afectada por él.

Estos tres momentos en el proceso de valoración se desglosan en siete pasos que son considerados imprescindibles para que algo pueda considerarse como un *valor*.

- 1) *Escoger libremente los valores*: Deben ser espontáneos y libres de elección.

- 2) *Escoger los valores entre distintas alternativas:* Las alternativas deben guardar relación, ser formuladas para que puedan entenderse con facilidad y así surja un valor.
- 3) *Escoger los valores después de sopesar las consecuencias de cada alternativa:* Hay que medir el peso axiológico de cada una de las posibilidades que se ofrecen.
- 4) *Apreciar y estimar los valores:* Cuando concedemos valor a una cosa la apreciamos, la disfrutamos, la estimamos, la respetamos y la queremos.
- 5) *Compartir y afirmar públicamente los valores:* Cuando elegimos algo libremente, lo analizamos y sentimos alegría, no vacilamos en afirmar nuestra decisión.
- 6) *Actuar de acuerdo con los propios valores:* Es preciso que la conducta afirme nuestras decisiones y las integre en la vida.
- 7) *Actuar de acuerdo con los propios valores de una manera repetida y constante:* Los valores tienden a ser persistentes, a dar forma a la vida humana. No se podría considerar “valor” algo que aparece una vez en la vida y que no vuelve a presentarse.

La clarificación de valores es un proceso progresivo personal que abarca toda la vida. A medida que el mundo cambia y nosotros mismos cambiamos, aparecen muchas decisiones a tomar y es importante aprender la forma más adecuada de asumir las decisiones. Este método persigue únicamente que el individuo se haga consciente de sus propios valores. Que esté inicialmente estimulado para comenzar la búsqueda y el adiestramiento en unos valores que den sentido a su vida y que lo conduzcan al proceso de convertirse en persona.

### 5) Aprendizaje para la acción

Su objetivo es proporcionar al alumno oportunidades específicas para actuar según sus valores, dentro y fuera del aula. Las técnicas de aprendizaje para la acción consideran a la persona fundamentalmente como interactiva.

En este modelo se encuentran los primeros grados de desarrollo, que están incluidos en los seis pasos siguientes.

- 1) Tomar conciencia del asunto o proceso.
- 2) Comprender el asunto o problema y tomar una postura.
- 3) Decidir una actuación.
- 4) Planificar estrategias y etapas para la acción.
- 5) Aplicar actividades y realizaciones de la acción.
- 6) Reflexionar sobre las acciones emprendidas y considerar los pasos siguientes (las consecuencias).

El aporte fundamental de esta técnica es que busca llevar al niño/ joven a comprometerse activamente con los valores estimados como tales por él (ella) mismo (a). Trata de poner al sujeto en situaciones concretas que lo inciten a comportarse de acuerdo con sus propios valores.

## 5. Dimensiones formativas de los valores<sup>1</sup>

Las dimensiones formativas constituyen una propuesta que integra de manera efectiva el referente antropológico y el referente educativo. Este esquema favorece la unidad integradora de cada uno de los aspectos constitutivos del ser humano y hace posible abordarlos de manera sistemática y gradual.

Se trata de un esquema metodológico que hace referencia a la totalidad de la persona humana. Cada dimensión formativa es un aspecto dentro de una globalidad, un acento o énfasis particular. Difícilmente se puede comprender un aspecto del ser humano sin hacer referencia a los demás ámbitos de su ser. Como esquema tiene la ventaja de hacer visible que cualquier aspecto que se aborde de la persona, tiene alcances y relaciones que influyen o tocan de alguna manera a todos los demás.

---

<sup>1</sup> Lo que se expone a continuación está basado en los “Los fundamentos de la tutoría de curso” del Centro de Orientación Educacional y Capacitación. CEIS. Maristas. 2010. Chile.

Esta visión holística respecto del quehacer escolar es reconocida, con diversas denominaciones, como una estrategia de intervención educativa preventiva ante los factores de riesgo que pueden afectar a la niñez y a la adolescencia.

Las dimensiones formativas permiten dar coherencia y sentido a la educación en valores y particularmente a la promoción y defensa de los derechos humanos, desde la infancia. Cada una de ellas y el conjunto son dinámicas y flexibles como lo es la persona en su realidad existencial. Están abiertas a acoger todos los desafíos emergentes que pueden presentarse. De la misma manera, su concepción y organización evita el riesgo de centrar la labor educativa solamente en torno a lo que es urgente y que aparece en un momento determinado de manera espectacular. Ellas hacen explícito el compromiso de la educación con la totalidad de la persona humana, con el respeto a su dignidad y con la defensa y promoción de los derechos humanos a nivel micro y macro.

### *1) Primera dimensión: autoconocimiento y desarrollo intelectual*

Esta dimensión formativa surge a partir de la relación que la persona establece consigo misma y tiene como propósito que el alumno se descubra, crezca y valore en toda su riqueza y dignidad. Tiene como objetivo la configuración de una imagen favorable y realista de sí mismo. Se propone que la persona piense bien de sí misma y que enfrente de manera positiva su propia existencia y realidad. La meta es que la persona se acepte a sí misma, sin desear ser otra.

Abarca los procesos de crecimiento y madurez personal en cada una de las etapas evolutivas desde la etapa infantil hasta la adolescencia. Se propone que la persona llegue a asumir y aceptar la propia historia. De la misma manera, tiene por propósito que la persona esté en armonía consigo misma y que acepte positivamente sus limitaciones.

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual, implica alcanzar la madurez y desarrollo de las operaciones mentales y funciones cognitivas, reconociendo, valorando y desarrollando las capacidades, destrezas y

habilidades de las que está dotado y adquirir los métodos y técnicas de estudio y de trabajo intelectual que le favorezcan en el aprendizaje.

### 1.1 Componentes de la dimensión “autoconocimiento y desarrollo intelectual”:

- Corporeidad: Implica el conocimiento, cuidado y respeto por el propio cuerpo, la salud y la higiene, el desarrollo físico y la aceptación del esquema corporal propio.
- Voluntad: Se refiere a la capacidad de la cual está dotado el ser humano para proponerse metas y para buscar los medios que le permitan alcanzarlas.
- Conciencia: Es la facultad que le permite a la persona darse cuenta de quién es, de lo que siente y del efecto de sus comportamientos.
- Intelectualidad: Comprende el conjunto de capacidades y destrezas que singularizan al ser humano delante de todos los demás seres vivientes.
- Libertad: Es un atributo distintivo de la persona y que está llamada a descubrir y alcanzar. Por la libertad, el ser humano es dueño de sus actos y está llamado a autodeterminarse de manera responsable.

### 1.2 Tareas de la dimensión “autoconocimiento y desarrollo intelectual”:

- Autoestima: Corresponde a la relación de afecto que la persona establece consigo misma.
- Autoconcepto: Es la idea o el conjunto de pensamientos con que cada uno se describe a sí mismo. En el auto concepto tienen mucha importancia las experiencias vividas y las opiniones que cada uno ha recibido de otros respecto de sí mismo.
- Autoimagen: Es la representación visual que cada uno hace de sí mismo. Corresponde a la forma como la persona se mira ante otros y ante las diversas situaciones de la existencia.

- Individualidad: Dice relación con la conciencia de ser una persona original, única e irrepetible.
- Identidad: Implica el descubrimiento de las características distintivas de la propia personalidad, reconocerse de manera positiva sin desear ser otro.
- Autenticidad: Es el compromiso a ser tal cual cada uno es. Surge como respuesta al descubrimiento de sí mismo y despierta una profunda adhesión y respeto por la propia persona.
- Autoafirmación: Surge desde la confianza o el apego seguro a la propia persona. Es la relación que la persona establece consigo mismo y de la cual se puede abrir al encuentro con los demás y con el mundo.
- Autodominio: Comprende la capacidad que tiene la persona para ser dueño de sí mismo y mantener el control respecto de sus actitudes y comportamientos.
- Autonomía: Se refiere a la tarea por la cual la persona se determina a ser y a actuar tal cual es sin dejarse manipular por otros. Implica regularse por sí mismo y orientar su persona de acuerdo a las propias convicciones.

## *2) Segunda dimensión: sociabilidad y relaciones interpersonales*

Esta dimensión formativa surge a partir de la relación que la persona establece con los demás y comprende toda la gama de vínculos que se presentan en la dinámica interpersonal. En este sentido, se ocupa tanto de la fase inicial, analizando la forma como la persona establece lazos interpersonales, en la fase posterior, respecto de la manera en que se mantienen y estabilizan esos lazos, y en la etapa siguiente, respecto de los niveles de profundidad que se alcanzan o en los que se desenvuelven dichos vínculos.

Desde otra perspectiva, aborda los aspectos de integración a los diferentes grupos de pertenencia y analiza los roles que el individuo desempeña en cada uno de ellos. Se ocupa de los rasgos propios de la convivencia social

en aspectos tales como la capacidad de compartir en calidad y profundidad, de participar de manera activa y colaborativa frente a tareas o desafíos comunes, la disposición a prestar ayuda y a apoyar a los demás.

Un aspecto particularmente relevante en esta dimensión formativa es la adquisición y afianzamiento del sentido de pertenencia de la persona hacia los grupos con los que se relaciona y con los cuales convive. En este mismo sentido, también comprende la adquisición y ejercitación de técnicas para la resolución de conflictos interpersonales.

Desde otra perspectiva se ocupa del respeto y expresión de las originalidades personales así como la tolerancia y respecto por la diversidad. Como consecuencia lógica de este aspecto, surge el aprendizaje social desde la libertad, dado que refuerza la identidad personal a fin de no dejarse manipular por los modelos de identificación propuestos ni por los mensajes de anonimato o masificación imperantes en el entorno.

## 2.1 Componentes de la dimensión “sociabilidad y relaciones interpersonales”:

- Carenia y plenitud: La persona se relaciona con los demás porque no es autosuficiente y porque puede aportar a los otros los talentos con los cuales está dotado.
- Diálogo y comunicación: Es la capacidad para darse a conocer y para conocer a los demás, para compartir lo que siente, vive y piensa.
- Tolerancia y respeto: Implica aceptar las diferencias individuales y plantearse frente a los demás reconociendo la dignidad de cada uno.
- Normas de convivencia social, deberes y derechos: Es el marco regulador de las relaciones interpersonales en vistas al bien y a la justicia.
- Roles y responsabilidades: Aborda los compromisos que las personas establecen con los demás en las más variadas situaciones grupales.

## 2.2 Tareas de la dimensión “sociabilidad y relaciones interpersonales”:

- Integración social: Es la capacidad que tiene la persona para incorporarse a vivir con los demás y establecer relaciones mutuamente constructivas.
- Habilidades sociales: Son las características que tiene la persona y que le llevan a establecer, mantener y profundizar los lazos interpersonales.
- Asertividad: Dice relación con la capacidad para expresar positiva, abierta y adecuadamente lo que siente y piensa en el momento y situación justa.
- Amistad: La componen los vínculos interpersonales más profundos que la persona establece con los demás. En ellos existe un fuerte compromiso emocional.
- Lealtad y fidelidad: Corresponde al sustrato básico que compromete la relación entre las personas y que surge por el respeto hacia sí mismo y el otro.
- Espíritu de servicio: Es la disposición favorable y generosa hacia el otro. Es la búsqueda del bien del otro y a aportar lo mejor de sí mismo.
- Sinceridad y confianza: Es la característica de la relación interpersonal que se funda en la verdad y en la transparencia. Implica la actuación abierta y transparente.

### 3) Tercera dimensión: *afectividad y sexualidad*

Esta dimensión formativa surge a partir de la relación que la persona establece consigo misma y con los demás y le lleva a reconocer y reconocerse en la identidad de género correspondiente. Aborda todos los aspectos vinculados al crecimiento y desarrollo en cuanto hombre y mujer. Abarca desde los procesos iniciales de la identidad sexual y tipificación sexual, hasta aquellos que se producen con la madurez fisiológica y psicológica en las etapas de la pubertad, adolescencia y adultez.

Se propone que la persona llegue a tomar conciencia y comprender los propios procesos emocionales como requisito previo e indispensable para la comprensión de los procesos de los otros. En este sentido, se ocupa de los vínculos afectivos que son favorecedores del desarrollo de la persona y de la manera como deben ser vividos para el crecimiento armónico y efectivo de la persona.

Se propone la integración de cada uno de los ámbitos que comprende la sexualidad humana y la adquisición de los criterios de conducta adecuados frente a ella. Presenta este aspecto constitutivo de la persona como una tarea por descubrir a fin de integrarla en la globalidad de la vida de manera sana, libre, placentera y responsable.

Se plantea de cara a la realidad del entorno que propone visiones reduccionistas y ofrece espacios para el diálogo abierto, sincero y oportuno según el nivel de madurez de la persona y lo realiza de manera sistemática y gradual.

### 3.1 Componentes de la dimensión “afectividad y sexualidad”:

- **Biológico:** Aborda lo relacionado con el sexo desde el punto de vista físico, es la base orgánica que explica la constitución de ser hombre y/o mujer.
- **Psicológico:** Está conformado por el ámbito de la impulsividad y lo instintivo propiamente tal. Es el plano de lo sensible, abarca la dimensión del placer.
- **Cultural-social:** Responde a la forma como cada cultura o grupo entiende, expresa, valora y norma los comportamientos y actitudes sexuales. Comprende definiciones de roles y las tipologías que se asignan al hombre y a la mujer.
- **Histórico:** Comprende el conjunto de transformaciones que se operan en el tiempo respecto de la sexualidad humana.
- **Espiritual:** Aborda la sexualidad desde el punto de vista de los valores que están implícitos y aporta integración, valor y sentido a esta dimensión humana.

### 3.2 Tareas de la dimensión “afectividad y sexualidad”:

- Expresión de sentimientos: Implica la exteriorización de lo que se siente, el dar a conocer las emociones y sentimientos.
- Identificación sexual: Es la tarea del desarrollo que lleva a tomar conciencia de la condición masculina o femenina de la propia persona.
- Tipificación sexual: Implica la incorporación de los comportamientos y modos de ser propios de un hombre o de una mujer.
- Equilibrio y dominio emocional: Implica el hacerse dueño de los sentimientos, reconocerlos, valorarlos, manejarlos y expresarlos de manera oportuna, auténtica y adecuada.
- Pudor: Es la actitud de respeto y cuidado hacia la intimidad propia y ajena.
- Placer: Es un componente de tipo psicológico que reporta gratificación a las personas y que tiene manifestaciones fisiológicas.
- Respeto y cuidado por el propio cuerpo y la salud: Implica conocerlo, disponer de información suficiente y adecuada respecto de sus componentes y funcionamiento.
- Compromiso afectivo: Es el proceso que surge del conjunto de relaciones que la persona establece con los demás. Desde aquellas iniciales sustentadas en la amistad hasta aquellas que implican la intimidad física, psicológica y espiritual.

#### 4) Cuarta dimensión: inserción social

Esta dimensión formativa nace a partir de la relación que la persona establece con su entorno temporal y espacial. Corresponde a la ubicación que la persona está llamada a alcanzar en el tiempo y en el espacio en el que le ha correspondido vivir. Implica el conocimiento y el análisis crítico de la cultura en la que está inserto y la integración en el medio como agente de cambio.

Conlleva el desafío de superar el egoísmo y la autorreferencia para abrirse a la responsabilidad social del ser humano. Implica la apertura e interés de la persona por conocer y comprender profundamente las claves culturales que están a su alrededor a fin de descubrir en ellas las tendencias que llevan a la elevación o a la rebaja del ser humano en su dignidad. En este sentido integra el proceso de socialización que la persona debe alcanzar respecto de su medio y por otra, la apertura de ese medio a fin de dar espacio para que se manifiesten y aporten las originalidades personales.

Se orienta a consolidar en la persona una actitud positiva, activa y creativa respecto de la realidad circundante y a comprometerla en ella desde la perspectiva de una realidad inacabada y perfectible. De la misma manera, se propone ampliar el horizonte de referencias que puede tener la persona y busca ofrecer oportunidades para conocer y analizar realidades y situaciones más allá del ámbito doméstico, escolar y local.

Por otra parte, implica el aprendizaje, la adquisición y el ejercicio de responsabilidades sociales en coherencia con las actitudes de respeto y valoración del entorno natural. Implica el desarrollo de la conciencia ecológica y la búsqueda de un desarrollo sustentable.

#### 4.1 Componentes de la dimensión “inserción social”:

- **Conciencia social:** Implica una actitud o disposición interior para reconocer los fenómenos y situaciones que afectan la vida social y el propósito de intervenir en ella como agente de cambio.
- **Espíritu cívico:** Da cuenta del sentido y valoración de la vida ciudadana y de la preparación para actuar en la vida pública. Implica reconocer y respetar la cultura e institucionalidad existente.
- **Solidaridad:** Es la capacidad para ser sensible ante la suerte de las demás personas e implicarse activamente en su promoción y desarrollo entendiendo que la vida no se desarrolla en solitario.
- **Bien común:** Es el criterio orientador de la conducta que va más allá del interés o beneficio personal y que busca la mejora de las condiciones de vida para todas las personas.

- Aporte de los propios talentos: Es la disposición de entrega generosa de los recursos personales a favor de la construcción de una sociedad más justa, fraterna y solidaria. Implica las actitudes de audacia y creatividad para asumir la historia como una obra inacabada.
- Responsabilidad histórica: Dice relación con la conciencia temporal de un ayer, un presente y un futuro. Implica valorar el aporte de las generaciones anteriores, aprovechar las circunstancias presentes y proponer alternativas futuras.

#### 4.2 Tareas de la dimensión “inserción social”:

- Ubicación: Da cuenta del sentido de realidad que permite a la persona saber dónde está y reconocer las características representativas del tiempo y espacio donde desarrolla su existencia.
- Sentido de pertenencia: Hace consciente a la persona del lugar al que pertenece con todas sus circunstancias. Implica el fortalecimiento de la actitud de arraigo y apego a lo propio.
- Optimismo y espíritu constructivo: Son las disposiciones interiores que son esperables en toda persona humana. Implica hacer efectivo el sentido de esperanza que lleva a hacer presente ya ahora aquello que se espera o sueña en el futuro.
- Valoración del entorno: Implica el respeto por la naturaleza y se ubica como administrador de los bienes disponibles.
- Responsabilidad frente a los bienes disponibles: Es hacerse consciente de la naturaleza y de los recursos como medios que favorecen el pleno desarrollo de la existencia humana. Implica el uso y manejo racional de los recursos que hagan posible un desarrollo sustentable. También implica el buscar los medios posibles para que todas las personas tengan acceso a una vida digna.

## 5) Quinta dimensión: proyecto de vida

Esta dimensión formativa surge de la integración de las relaciones que la persona establece consigo misma y con el mundo. Por la naturaleza misma de este aspecto de la persona cobra particular relevancia la apertura para leer la realidad circundante, el sentido de futuro y el empeño de la voluntad para realizar la propia vocación.

Desde la perspectiva de la escuela, concibe la actividad educativa como un proceso progresivo de descubrimiento y desarrollo de las características y recursos personales. Dice relación además, con la adquisición de métodos y hábitos de trabajo escolar que favorezcan el aprendizaje y el progreso en todos los ámbitos del desarrollo personal.

Desde la perspectiva del crecimiento y desarrollo personal, contempla la exploración e integración de las aptitudes, intereses y posibilidades que se ofrecen a la persona en el ámbito de su desarrollo vocacional.

Para la escuela, esta dimensión formativa implica una labor sistemática y creativa en cuanto a poner a disposición de los alumnos experiencias e información respecto de la realidad social y cultural que den sentido vocacional a la actividad académica, laboral y profesional.

Implica el conocimiento de las ofertas académicas, laborales y profesionales disponibles en el entorno y que permitan una adecuada autorrealización y un positivo aporte a la comunidad. Integra de manera positiva los hobbies, las preferencias, los gustos en el descubrimiento de la propia vocación, la opción profesional y el desempeño de un trabajo.

### 5.1 Componentes de la dimensión “proyecto de vida”:

- **Vocación:** Es el llamado que recibe cada persona al llegar a la vida. Desde un punto de vista cristiano, Dios y los padres, como coautores de la existencia, tienen un plan para cada ser humano. La respuesta a ese llamado es a ser feliz y a desarrollarse plenamente.
- **Profesión:** Es el saber hacer que adquiere una persona a través de un proceso de adquisición y desarrollo de ciertas competencias.

En el ejercicio profesional se armonizan la autorrealización personal y el aporte a la construcción del mundo. Dice relación además con el desarrollo de aficiones personales y el empleo del tiempo libre.

- Autosuperación y esfuerzo: Son las actitudes que debe asumir la persona a lo largo de la existencia a fin de alcanzar las metas que le inspiran en la vida.
- Constancia y trabajo: La razón del progreso y del crecimiento no reside en el azar o en situaciones fortuitas sino que están confiadas a la mano del ser humano. El trabajo dignifica y la constancia posterga el bien inmediato en vistas a un bien mayor.
- Sentido del deber: Es la inspiración que lleva a la persona a hacerse responsable de lo que se espera de ella.
- Tarea bien hecha: Implica el cuidado y respeto por lo que se hace, por qué se hace y para quién se hace. Supera el horizonte del mero cumplimiento y refleja el entusiasmo y aprecio en lo que se realiza.
- Adecuación entre medios y fines: Aporta el sentido de realidad necesario para armonizar los sueños con los propósitos. Implica ordenar intencionadamente cada una de las etapas y los recursos necesarios para acceder a las metas que se proponen.

## 5.2 Tareas de la dimensión “proyecto de vida”:

- Iniciativa y afán de búsqueda: Es la disposición personal básica para la exploración y búsqueda de un proyecto personal de vida.
- Laboriosidad: Implica adquirir, ejercitar y desarrollar los métodos de trabajo que permitan un buen aprendizaje y correcta aplicación de los saberes.
- Autovalerse: Implica hacerse responsable de la propia existencia evitando toda forma de dependencia inmovilizante.
- Aptitudes: Son las capacidades de las cuales están dotadas las personas y que les permiten resolver las diversas situaciones que enfrentan en el camino de la vida.

- Gustos e intereses: Son las inclinaciones afectivas que llevan a preferir y optar entre diversas alternativas disponibles.
- Elección y decisión: Implican optar y asumir los efectos de esas opciones en la vida.

## Conclusiones

De acuerdo a lo planteado, es necesario y urgente, desde los espacios educativos (currículum, didáctica, convivencia escolar) conocer y potenciar los derechos humanos reconocidos internacionalmente, tanto los de primera, segunda, como de tercera generación.

Como es sabido, los DDHH de primera generación son los derechos básicos que tiene toda persona, tales como el derecho a un juicio justo, la libertad de religión, y el derecho a sufragio. Estos son los derechos que están consagrados la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y que pueden sintetizarse en los siguientes:

- Toda persona tiene los derechos y libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, color, idioma, posición social, étnica o económica.
- Toda persona tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica.
- Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.
- Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.
- Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia.
- Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
- En caso de persecución política, toda persona tiene derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en cualquier país.
- Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de religión.

- Toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y expresión de ideas.
- Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacífica.

Los DDHH de segunda generación son los derechos económicos, sociales y culturales que tienen las personas y demandan la existencia de un Estado de Bienestar que implemente acciones, programas y estrategias, para lograr que las personas gocen de manera efectiva de estos derechos. Los principales derechos de segunda generación son los siguientes:

- Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.
- Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.
- Durante la maternidad y la infancia, toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
- Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.

Los DDHH de tercera generación son más recientes; son producto de acuerdos de la comunidad internacional, demandando un medio ambiente sano y libre de problemas, vinculados con la solidaridad, el derecho a la paz, a la calidad de vida o las garantías frente a la manipulación genética. Estos derechos fueron promovidos a partir de los '80 con el fin de incentivar el progreso social y elevar el nivel de vida de todos los pueblos; entre ellos se cuenta:

- Derecho a la autodeterminación
- Derecho a la independencia económica y política
- Derecho a la identidad nacional y cultural
- Derecho a la paz
- Derecho a la coexistencia pacífica
- Derecho al entendimiento y confianza
- La cooperación internacional y regional
- La justicia internacional
- El uso de los avances de las ciencias y la tecnología
- La solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos y de desarrollo sostenible
- Derecho a un medio ambiente sano
- El patrimonio común de la humanidad.

Cada uno de esos derechos debe ser incorporado en los currículums escolares, así como en las prácticas cotidianas al interior de las escuelas, fomentando la convivencia pacífica al entre los estudiantes y entre los pueblos. Esta forma de vivir debe ser entendida como un bien común de la humanidad que favorece el progreso, el bienestar, el entendimiento y la comprensión, rechazando el uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente a los más débiles, valorando los mecanismos del diálogo, del acuerdo y de la negociación en relaciones de igualdad y libertad.

En ese sentido y contexto, la educación para la paz equivale a la práctica real de los derechos humanos en sus dimensiones económica, social y política, sostenida por los principios fundamentales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, base de sustentación de la convivencia pacífica entre los pueblos.

Es por ello que la educación en valores es consustancialmente ‘educación para la paz’, por lo tanto, no puede ni debe restringirse sólo al ámbito escolar, sino que debe abarcar todas las dimensiones de las interacciones humanas: familia, escuela, trabajo, medios de comunicación, espacio público, etc., configurándose desde múltiples dimensiones en una realidad compleja y en permanente cambio.

De esta manera, si la paz, la justicia y los derechos humanos se basan en valores, su promoción y defensa debe considerar procesos educativos complejos, basados en experiencias pedagógicas que tengan como objetivos la formación y desarrollo integral de los niños y jóvenes, en un ambiente de sana convivencia entre sus pares y con los adultos que acompañan y guían dichos procesos.

Educar en valores en la sociedad actual presupone aceptar las diferencias, valorar la diversidad (sexual, étnica, de género, de clase), fomentar el respeto a los demás, rechazar todo tipo de violencia -material, física y/o simbólica-, fomentando en los niños y jóvenes una actitud crítica, solidaria y comprometida frene a situaciones que atenten contra ellos, facilitando situaciones cotidianas que permitan conocer sus derechos, empoderarse de ellos y trabajar en su promoción y defensa.

## Bibliografía

CEIS. Maristas. *Los fundamentos de la tutoría de curso*. Chile: Centro de Orientación Educacional y Capacitación, 2010.

DAROS, W.; TAVELLA, A. M. *Valores modernos y postmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes*. Rosario: Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos (Ucel), 2002. (Colección Cuadernillos).

JAMES, William. *Investigación psíquica*. Jaén: Ediciones del Lunar, 2005.

KOHLBERG. L. Moral stages and moralization. En: *Lickona de Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehard, Winston, 1976.

KOHLBERG. L. et al. *La educación moral según Laurence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 1997.

MORENO J. *Aportes para una psicología y pedagogía de los valores*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina; Facultad de Humanidades Teresa de Avila, 2000.

- PIAGET. J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Niño y Dávila, 1934.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1964.
- ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.
- SANTOYO. C. *Los valores en la educación*. 2005. En <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_273/a\\_3538/3538.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_273/a_3538/3538.htm)>. Recuperado el 25 Octubre 2013.
- SIMON, Sidney. *Values Clarification, A Practical Action-Directed Handbook* By Howard Kirschenbaum, and Leland Howe, 1995.
- WEBER M. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.
- WEBER M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Martínez, Premia, Puebla, 1984.

## II

### DIREITOS HUMANOS

## OS NOVOS PARADIGMAS DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

João Casqueira Cardoso\*

A implementação dos instrumentos normativos modernos do Direito Internacional, no seio dos quais constam as convenções internacionais especializadas em temáticas específicas, e de seus protocolos complementares constitui um passo importante para um novo paradigma dos direitos humanos. Com efeito, coloca os Estados, provedores e garantes principais dos direitos humanos, perante novos desafios: modernizar os seus direitos, informar os cidadãos sobre eles e assegurar o pleno respeito aos compromissos assumidos internacionalmente.

No seio dos direitos humanos, a educação integra naturalmente o acervo dos direitos humanos ditos “da segunda geração”. Essa designação inclui os “direitos [fundamentais] econômicos, sociais e culturais”. O direito à educação é um dos direitos “sociais”, na medida em que se inclui nos direitos “necessários à vida na sociedade”.<sup>1</sup> Ao mesmo tempo, importa esclarecer que esses “direitos sociais” não são “direitos de coletividades” (isso acontecerá com os direitos da terceira geração), mas são designados assim “por se ligarem a reivindicações de justiça social”, pois “na maior parte dos casos, esses direitos têm por titulares indivíduos singularizados” (BRANCO, 2012, p. 156).

---

\* Professor associado do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

1 Adaptação da frase utilizada pelo European Youth Centre Budapest, no seu *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes* (Disponível em: <[http://eycb.coe.int/compass/fr/pdf/4\\_2.pdf](http://eycb.coe.int/compass/fr/pdf/4_2.pdf)>).

O direito à educação integra sob várias formas as normas internacionais mediante instrumentos genéricos, destinados à pessoa, adulta ou criança, ou mediante instrumentos mais específicos, como os instrumentos elaborados no seio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e os instrumentos de natureza regional. Na atualidade, duas novidades serão salientadas nesta contribuição: primeiro, a entrada em vigor, em 5 de maio de 2013, do Protocolo Facultativo do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; segundo, a entrada em vigor, em 14 de abril de 2014, do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança, relativo a comunicações. São instrumentos poderosos, que permitem aos particulares, individualmente ou em grupos, encaminhar queixas contra os Estados que notificaram o efeito jurídico na ordem jurídica interna dos Protocolos Facultativos (mediante processo de ratificação).

Este artigo revisita o contexto das normas internacionais disponíveis, na área da educação, recentrando o debate nas obrigações dos próprios Estados. Com efeito, por serem os principais sujeitos do Direito Internacional Público, os Estados são igualmente os primeiros provedores dos direitos humanos.

- 1) Importará aqui realçar em que medida o Estado, em suas várias componentes internacionais, é obrigado pelos compromissos em matéria de direitos humanos.
- 2) Num segundo momento, esta contribuição desenvolverá os direitos fundamentais na área da educação – o direito positivo (*jus positum*).

A análise avaliará o alcance dos instrumentos jurídicos nacionais (constitucionais), regionais (regiões mundiais) e internacionais em matéria de educação. Obviamente, a análise não pode debruçar-se sobre todos os Estados ou grupos de países. Iremos, por isso, focar o estudo nos oito países de língua oficial portuguesa – mais formalmente agrupados na organização internacional que constitui a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste.

# 1 Os Estados como provedores dos direitos humanos

Fala-se de Estados, sujeitos do Direito Internacional Público, e fala-se de direitos humanos. Um ponto prévio esclarece ambos os termos, realçando em que medida eles têm relevância para a questão da educação.

A Convenção de Montevideu sobre os Direitos e Deveres dos Estados, de 1933, indica (artigo 1º) os quatro elementos do Estado como sujeito internacional: a *população permanente*, o *território definido*, o *governo* e a *capacidade para entrar em relação com outros Estados*. Alguns autores defendem igualmente o *reconhecimento por outros Estados*.

## 1.1 A população, elemento decisivo

Para nosso estudo, é o primeiro elemento (a população ou o povo – isto é, as pessoas residentes no Estado considerado) que interessará, sobretudo, por dizer mais diretamente respeito à questão da educação.

Interessa notar que a Corte Internacional de Justiça, instância suprema de interpretação do Direito Internacional Público, considerou como determinante, para a própria caracterização jurídica do Estado, o respeito à *dignidade da população* (Parecer Consultivo no caso Namíbia, CIJ, 1971). A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu essa posição, ao recusar a admissão no seu seio de Estados que, sob o disfarce de Estados formais, eram fictícios – precisamente por explorarem uma população escravizada (cf. *UN General Assembly resolution: Policies of apartheid of the Government of South Africa – The so-called independent Transkei and other bantustans*, A/RES/31/6 A, 26 October 1976).

Num plano de comparação jurídica, a jurisprudência internacional de organizações internacionais de cariz regional (europeia, americana ou de outras regiões mundiais) e a jurisprudência constitucional ou de supremos tribunais nacionais dão indicações recentes confirmando que o direito à educação não pode ser travado devido a características étnicas ou nacionais de uma pessoa. Dois casos são ilustrativos dessa tendência:

– No caso *Dilcia Yean e Violeta Bosica v. República Dominicana*, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)<sup>2</sup> (Report 28/01, Caso 12.189, de 22 de fevereiro de 2001) decidiu contra a República Dominicana.

Em 1997, Dilcia e Violeta, com idades entre 10 e 12 anos, nascidas na República Dominicana e de pais haitianos, viram recusado seu pedido de certidão de nascimento pelo registro civil dominicano, colocando as crianças em situação de vulnerabilidade social no que toca, especificamente, ao acesso à escola em condições iguais às outras crianças residentes na República Dominicana. Sem uma certidão de nascimento, Dilcia Yean e Violeta Bosico não podiam ter acesso a documentos que comprovassem sua identidade, não podiam ter uma nacionalidade, nem se inscrever nas escolas.

Para a CIDH, houve violação por parte da República Dominicana dos Artigos 3º e 20º, nº 1, da Convenção Americana dos Direitos Humanos (relativos, respetivamente, ao direito de que “toda pessoa tem direito ao reconhecimento de sua personalidade jurídica” e ao direito segundo o qual “Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade”). Se não foi claramente reafirmado judicialmente o direito à educação, e sua prioridade sobre os entraves administrativos artificiais, esse direito deriva de uma interpretação lata desse caso – de seu espírito.

– Na Europa, um caso data mais ou menos da mesma época que a decisão da CIDH. É o caso *Timishev v. Rússia*, decidido pelo Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (TEDH). Houve dois pedidos, mas se considera aqui apenas o Caso 55762/00).<sup>3</sup>

Nesse caso, o governo russo foi condenado por proibir a reinscrição – depois das férias de verão – dos dois filhos de Ilyas Yakubovich Timishev. O senhor Timishev tinha, entretanto, sido obrigado a devolver às autoridades públicas russas o seu “cartão de migrante (interno)” e implicitamente deveria regressar a sua cidade de residência, Grozny. Além de impedir a livre

---

2 Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/cidh/>> e <<http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/yeambosi/demand.pdf>>.

3 Disponível em: <[http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-71627#{"item id":\["001-71627"\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-71627#{)>.

circulação do senhor Timishev, por motivos que o TEDH irá considerar como constitutivos de discriminação étnica, o TEDH considerou existir uma violação do direito à instrução das crianças (desrespeitando o artigo 2º do Primeiro Protocolo da Convenção Europeia dos Direitos do Homem). O argumento das autoridades públicas russas segundo o qual o queixoso teria perdido seu título administrativo (cartão de migrante), e consequentemente o direito de escolher o lugar onde residir, foi considerado ilegal, à própria luz da Constituição russa.

As autoridades russas invocaram igualmente a *sobrelotação da escola* em questão, mas o argumento não foi considerado válido, até pelo fato de as crianças de Timishev já terem frequentado durante os dois anos precedentes a escola que agora os recusava! Importa lembrar a força do artigo 2º do Primeiro Protocolo da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, que afirma com clareza o “direito à instrução”:

A ninguém pode ser negado o direito à instrução. O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas.

Notavelmente, nesta instância (Timishev *v.* Rússia), a Federação Russa foi condenada a pagar 5 mil euros, além das despesas judiciais, para indenizar pelos “danos morais” causados pela violação dos direitos fundamentais em causa.

## 1.2 Outros elementos importantes

Outros elementos integrantes da noção de Estado podem ser considerados, sobretudo a questão do território ou da soberania territorial do Estado. Esse aspeto não deixa de ter importância, principalmente por duas razões.

– Primeira, a questão da soberania territorial interessa devido ao dever que impõe ao Estado de legitimidade de sua autoridade junto do povo, na integralidade de seu território.

Essa exigência já está presente na histórica decisão “Ilha das Palmas”, do Tribunal Permanente de Arbitragem, que saneia um litígio entre os Estados Unidos da América e os Países Baixos, em 1928 (Tchikaya, 2000, p. 36), mas é, sobretudo, no caso Sahara Ocidental, que se manifesta com clareza (Parecer Consultivo relativo ao Sahara Ocidental, CIJ, 1975). Neste último caso, a Corte Internacional de Justiça, atendendo à Resolução nº 3.292 (XXIX) da Assembleia Geral da ONU, de 13 de dezembro de 1974 (intitulada “Question of Spanish Sahara”),<sup>4</sup> é chamada para responder a duas perguntas: a) Seria o “Sahara Ocidental” (Rio de Oro ou Sakiet El Hamra) “*terra nullius*”, ou seja, um território sob a soberania de nenhum Estado, ao tempo da colonização por parte da Espanha?; b) Quais eram os laços jurídicos entre o território e o Reino do Marrocos e a Entidade da Mauritânia?

Ao responder a essas perguntas, a Corte considerou as conclusões da Missão da ONU que tinha visitado o território e observado a *vontade de independência da população*. Concluiu que, com certeza, havia laços jurídicos entre o território do Sahara Ocidental e o Marrocos, bem como entre o Sahara Ocidental e a Mauritânia. Contudo, a Corte concluiu que de tais laços não resultavam em elo de soberania ou de qualquer direito de propriedade sobre o território. O que era decisivo, no entendimento da Corte, é que os laços jurídicos não se aplicam quando está em questão a “autodeterminação por meio do livre e genuíno exercício da vontade das pessoas do território” (WAISBERG, 2011). No momento em que são criados novos Estados, em particular depois de reivindicações de povos minoritários, não deixa de ser fundamental sublinhar a necessidade de uma *vontade esclarecida das populações, livres para se determinar, sendo encorajadas neste processo pelos órgãos da Organização das Nações Unidas* (como não ocorreu ainda totalmente no caso do Sahara Ocidental, mas como ocorreu no caso de Timor-Leste). A falta de ingerência externa nessa matéria é importante, como sublinha o recente caso da Ucrânia.

---

4 Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/738/94/IMG/NR073894.pdf?OpenElement>>.

– Segunda, a soberania territorial interessa devido à lógica de *implementação territorial dos direitos*.

Não esqueçamos que os direitos humanos não são desencarnados, mas sim concretos, em particular dos direitos sociais e econômicos, como o direito à educação. Não faria, e infelizmente não faz, em muitos casos, sentido hoje, que os Estados sejam escrupulosos na implementação de medidas jurídicas em sua capital ou no máximo nas principais cidades do país, e não no resto do território. No caso de Estados regionalizados ou federais, coloca-se igualmente a questão muito prática da responsabilidade para a concessão e a manutenção dos benefícios de assistência social.

Na Europa, a situação foi resolvida remetendo-a para a responsabilidade de cada Estado. A União Europeia apenas “apoiará e completará a ação dos Estados-Membros [em matéria de Política Social]” e, portanto, não se responsabiliza nunca pela concessão e manutenção de benefícios de assistência social – leitura conforme o artigo 153 do *Tratado de Lisboa* (e, mais especificamente, o *Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia*).<sup>5</sup> No Brasil, a situação que foi resolvida com a interpretação da competência da União para a concessão e a manutenção de pensão à pessoa com deficiência – conforme decisão do Supremo Tribunal Federal, no Recurso Extraordinário nº 192.765-8, do Estado do Paraná (20/4/1999)<sup>6</sup> (COSTA GONÇALVES, 2010, p. 95).

## 2 As normas vigentes relativas ao direito à educação

Nesta análise, é preciso ir do mais específico para o mais geral. Com efeito, o princípio da subsidiariedade, que recomenda usar primeiro as normas mais específicas, mais locais, mais próximas dos cidadãos, deve ser um elemento-chave do estudo das normas nessa matéria. As famílias, as comunidades, os grupos étnicos, os grupos regionais, devem ter poder normativo primário, salvo se feita a prova de que sua intervenção é

---

5 Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2007.306.01.0001.01.POR](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.306.01.0001.01.POR)>.

6 Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC;docID=232966>>.

prejudicial para o desenvolvimento da pessoa (por exemplo, se tem uma forma ou um efeito discriminatório); ou salvo se o nível mais próximo das populações *não pode*, devido a razões econômicas ou outras, intervir. Essa perspectiva é alinhada com a ideia segunda a qual quem está perto do terreno tem a primeira responsabilidade de agir, de resolver os problemas. Trata-se de uma aplicação prática, de bom senso, da solidariedade que deve pautar o agir humano.

Trata-se de uma ética do agir, da proximidade, ligada a uma moral – inclusive uma moral internacional –, que chama para a consciência de cada indivíduo. Nestes tempos de crises orçamentais (este texto foi escrito na Europa), essa lógica de ação é mais atual do que nunca (já se voltará à questão dos custos de gestão).

Vamos considerar, primeiro, as normas nacionais; segundo, as normas regionais; e terceiro, as normas internacionais.

## 2.1 As normas nacionais

As normas sobre a educação estão contidas nas normas constitucionais. As Constituições de vários países incluem disposições explícitas sobre o direito à educação, embora raramente tornando-as diretamente vinculativas (isto é, aplicáveis sem o intermediário de regulamentação).

A título de “bons exemplos”, o Human Right Resource Center da Universidade do Minnesota escolheu as normas nacionais de El Salvador e da África do Sul.<sup>7</sup> No caso de El Salvador, o artigo 56 da Constituição de El Salvador garante, *de jure*, de forma clara e inequívoca, o direito à educação, que o torna obrigatório para proporcionar aos cidadãos educação básica e especializada gratuitamente.<sup>8</sup> Da mesma forma, a Constituição da África do Sul é extremamente explícita e detalhada na afirmação do direito à

---

7 Disponível em: <<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/IHRIP/frenchcircle/M-16.htm>>. Ver igualmente: <<http://hrusa.org>>.

8 *Constitución de la Republica de El Salvador*, artigo 56: “Todos los habitantes de la República tienen el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. El Estado promoverá la formación de centros de educación especial. La educación parvularia, básica y especial será gratuita cuando la imparta el Estado”. Disponível em: <<http://www.constitution.org/cons/elsalvad.htm>>.

educação. No seu artigo 29, confere ao cidadão o direito à educação básica e ao Estado, o dever, mediante medidas razoáveis, de progressivamente tornar seus meios disponíveis e acessíveis. Torna igualmente obrigatório o direito constitucional de ele ser educado na língua de sua escolha em instituições públicas de ensino, tendo em conta a viabilidade e a necessidade de corrigir os resultados das leis e das práticas de discriminação racial do passado.<sup>9</sup>

Nos Estados-Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP),<sup>10</sup> Portugal é um dos Estados que garante, *a priori*, pelo menos, o ensino básico gratuito, para além dos demais direitos complementares – como afirma o artigo 74, nº 2, da Constituição (última versão, com alterações introduzidas em 2005):

[...]

Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;

[...]

- e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;

[...]

Igualmente, nos Estados-Membros da CPLP, é ainda mais explícito o texto da Constituição Brasileira, ao indicar, no seu artigo 208, incisos I, II e IV:

---

9 Capítulo 2 [Bill of Rights], artigo 29º: “1) Everyone has the right: a) to a basic education, including adult basic education; and b) to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible. 2) Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable. In order to ensure the effective access to, and implementation of, this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account: a) equity; b) practicability; and c) the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices. 3) Everyone has the right to establish and maintain, at their own expense, independent educational institutions that: a) do not discriminate on the basis of race; b) are registered with the state; and c) maintain standards that are not inferior to standards at comparable public educational institutions”. 4) Subsection (3) does not preclude state subsidies for independent educational institutions.

10 Disponível em: <<http://www.cplp.org/>>.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- [...]
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...].

No mesmo sentido, no continente africano, a Constituição de Angola prevê, no seu artigo 21, que constitui uma das “tarefas fundamentais do Estado”:

- g) Promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei;
- [...]
- i) Efectuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes, no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação [...] e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento autossustentável;
- [...]

A Constituição de São Tomé e Príncipe (última versão, de 2003), igualmente explícita, vai mais longe ainda, ao estabelecer, no seu artigo 55:

- 3. O Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito.
- 4. O Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino.

Outros Estados da CPLP optaram por regulamentar o direito à educação numa base constitucional que obriga o legislador a consagrar as condições de um direito subjetivo ao ensino universal e gratuito (para o ensino primário, se não médio). É o caso em dois Estados da CPLP – Timor-Leste e Cabo Verde.

Em Timor-Leste, o artigo 59 da Constituição prevê:

- 1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico

universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei.

A Lei de Bases da Educação (14/2008, de 19 de outubro) dispõe, regulamentando com generosidade o artigo 59 da Constituição:

#### Artigo 11

##### Destinatários e gratuidade do ensino básico

1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

[...]

6. A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

A técnica usada – a regulamentação da Lei Fundamental – nem sempre garante clareza quanto ao acesso à informação e à compreensão dos direitos verdadeiramente garantidos. Sem que a regulamentação legal da disposição constitucional esvaziasse o conteúdo da norma constitucional (não o poderia fazer sem arriscar uma fiscalização constitucional...), o foco sobre certos direitos pode perder em intensidade. É o caso do foco sobre a *gratuidade do ensino primário*.

Em Cabo Verde, por exemplo, o artigo 77 da Constituição prevê:

3. Para garantir o direito à educação, incumbe ao Estado, designadamente:

[...]

c) Garantir o ensino básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei;

[...]

O Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, estabelece, em seu artigo 14º, o princípio da gratuidade do ensino, ao dispor:

1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos.
2. As condições da gratuidade prevista neste artigo são fixadas por Decreto-Lei.

Contudo, o artigo 21º do referido diploma estabelece:

Os encargos de frequência do ensino básico são suportados pelo Estado, bem como pelas famílias, nos termos do disposto no nº 3 do artigo 78º deste diploma.

Ora, o artigo 78º do diploma, dedicado aos recursos financeiros (do sistema público de ensino), estabelece efetivamente:

3. As famílias e comunidades devem contribuir para o esforço nacional em relação à educação da infância e da juventude segundo princípios, formas e critérios a estabelecer em lei.

Parece assim menos claro, e até potencialmente diminuto – via, por exemplo, as próprias limitações do orçamento do Estado –, o princípio da gratuidade previsto no artigo 77º da Constituição.

Em outro caso, o de Guiné-Bissau, é o caráter recente (e porventura pouco acessível) do dispositivo legislativo que põe dúvidas sobre a efetividade da aplicação do direito à educação para todos. É verdade que a Constituição de Guiné-Bissau garante, no seu artigo 49º:

1. Todo cidadão tem o direito e o dever da educação.
2. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.

Ao mesmo tempo, apenas uma lei recente (Lei nº 4/2011, que aprova a Lei de Base do Sistema Educativo),<sup>11</sup> dá um corpo a esse desiderato constitucional, mas sem que sua aplicação seja óbvia – a Unicef qualifica o sistema educativo da Guiné-Bissau como “muito fraco” e informa que apenas 28% das crianças com a idade do ensino primário (7-12 anos) são

---

11 INACEP. *Boletim Oficial*, n. 13, terça-feira, 29 de março de 2011.

inscritas numa escola (dados de 2012).<sup>12</sup> SOS Children's Villages nota que 40% das mulheres na Guiné-Bissau são iletradas.<sup>13</sup>

A seguir, uma nota final sobre Moçambique, onde a Constituição não prevê nenhuma disposição específica sobre o ensino primário (ou médio), nem *a fortiori* sobre a sua gratuidade eventual.

A Lei nº 4/83, de 23 de março – Lei do Sistema Nacional de Educação – , previa explicitamente, no seu artigo 7, a “Gratuidade do Ensino Primário” (mais especificamente: “A frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de propinas”). A Lei nº 6/92, de 6 de maio, que responde à “necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo [...] revoga a Lei nº 4/83” e – o que é pior – elimina qualquer referência à gratuidade do ensino, primário ou outro.

## 2.2 As normas regionais

A referência às normas regionais reenvia aos instrumentos jurídicos das organizações intergovernamentais das grandes regiões mundiais. Irão ser considerados com especial atenção os dispositivos jurídicos dos Estados-Membros da CPLP, cujo maior número se encontra no continente africano, com outros membros únicos espalhados em três continentes: América Latina, Europa e Ásia.<sup>14</sup>

### 2.2.1 As normas regionais africanas

Incluem-se nos dois diplomas relevantes: primeiro, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (o seu artigo 17.1 prevê: “Toda a pessoa

---

12 UNICEF Guinea-Bissau. Disponível em: <[http://www.unicef.org/wcaro/Countries\\_2345.html#education](http://www.unicef.org/wcaro/Countries_2345.html#education)>.

13 Disponível em: <<http://www.sos-schools.org/africa/guineabissau>>.

14 A Ásia, no caso do Timor-Leste, será deixada de lado neste artigo. Com efeito, não existe na área asiática, na qual se inclui Timor-Leste, uma organização internacional regional de promoção dos direitos humanos. A única organização internacional pan-regional de que faz parte Timor-Leste é a CPLP, cujos estatutos referem, como seu primeiro objetivo de cooperação, a educação (artigo 4º, nº 1, alínea “b”).

tem direito à educação”), diploma assinado e ratificado pela integralidade dos Estados africanos (salvo o 54º, o Sudão do Sul, criado em 9 de julho de 2011); segundo, a Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança. Este último diploma prevê, em seu artigo 11:

1. Todas as crianças têm o direito a uma educação.  
[...]
3. Estados-Partes da presente Carta devem tomar todas as medidas apropriadas com vistas a alcançar a plena realização desse direito e, em especial:
  - a) proporcionar educação básica gratuita e obrigatória; [...]

Notam-se, também, algumas lacunas na implementação, formal, se não prática, desse documento. Assim, 13 dos 54 Estados de África ainda não assinaram (quatro deles) ou não ratificaram (os nove restantes) esse compromisso internacional, retirando-lhe o feito jurídico em seu solo.

Ao considerar com mais atenção a lista dos Estados-Partes, verifica-se – e focando os países da CPLP – que São Tomé e Príncipe é um dos *não signatários* desse diploma (a par da República Democrática do Congo, do Sudão e do recém-criado Estado do Sudão do Sul). A Guiné-Bissau é, por seu lado, signatária (desde 8/3/2005), *mas ainda não ratificou o documento*. Angola é um Estado-Parte pleno (comprometeu-se com ratificação em 11/4/1992),<sup>15</sup> bem como Cabo Verde (em 1º/9/1993) e Moçambique (em 22/12/1998).

## 2.2.2. As normas regionais americanas

Inclui-se nesse conjunto de normas internacionais de âmbito regional a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, aprovada no fim da 9ª Conferencia Internacional Americana, em Bogotá, Colômbia, em 2 de maio de 1948. Trata-se de um documento que vincula todos os Estados-Membros da Organização dos Estados Americanos (OEA).

---

<sup>15</sup> Note-se um lapso de tempo extraordinariamente grande entre a data da ratificação (11/4/1992) e a data do depósito (7/10/1999).

O parágrafo 4 do artigo XII da referida declaração não poderia ser mais explícito, ao estabelecer que “Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária”.

Completa esse dispositivo a *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 (conhecida como Pacto de San José de Costa Rica), e em vigor na ordem internacional desde 18 de julho de 1978. A Convenção não dispõe sobre a gratuidade do ensino, nem contém artigos específicos sobre a educação. O seu artigo 12, nº 4, é, contudo, explícito quanto à liberdade religiosa na educação: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”.

Note-se que, apesar de estabelecer uma jurisdição permanente para a fiscalização das queixas – em particular, das queixas individuais – por violação dos direitos garantidos, o sistema tem lacunas. A principal falha é a ausência de compromisso (por falta de assinatura, *tout court*, ou por falta de ratificação/adesão, isto é, de notificação do efeito jurídico no plano interno da Convenção) de Estados-Membros. É o caso dos Estados-Membros de Antigua e Barbuda, Bahamas, Belize, Canadá, Estados Unidos, Guiana, San Kitts e Nevis, Santa Lúcia, St. Vicente e Grenadines. Juntam-se a essa lista Estados-Membros que, inicialmente partes na Convenção, decidiram sair totalmente desse compromisso. Assim, Trinidad e Tobago notificou denúncia em 26 de maio de 1998. A Venezuela notificou igualmente denúncia em 10 de setembro de 2012.

Apesar de manter-se como Estado-Parte, a República Dominicana não reconhece a competência da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Assim, para pelo menos um terço dos Estados-Membros da OEA, a aplicação do sistema da Convenção está formalmente comprometida.

A mais completa referência em matéria de direito à educação não se encontra, na realidade, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Encontra-se, antes, no *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*

(Protocolo de El Salvador), cujo artigo 13º constitui um dispositivo jurídico-programático bastante completo sobre os direitos educativos no plano regional.

Assim, o artigo 13, nº 3, dispõe:

3. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:
  - a) O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;
  - b) O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;
  - c) O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;
  - d) Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;

Esse compromisso tem o óbvio limite de apenas poder vincular os Estados que já são partes na Convenção Americana sobre Direitos Humanos – lista que, como vimos, é limitada. São 16 os Estados que se comprometeram, mediante ratificação ou adesão, a implementar esse Protocolo adicional. Esse número representa menos da metade dos Estados-Membros da OEA.

Relativamente a esse compromisso internacional, o Brasil se comprometeu em 8 de agosto de 1996. A República Dominicana e o Haiti apenas assinaram o documento (em 17 de novembro de 1988). Assim fez igualmente o Chile, em 5 de junho de 2001. A Venezuela se comprometeu um pouco mais cedo, mediante assinatura em 21 de janeiro de 1989, embora esse compromisso tenha agora um efeito prático limitado, depois da denúncia da própria Convenção em 2012.

### 2.2.3. As normas regionais europeias

Noutros planos regionais, e com destaque para a o europeu, um dos dispositivos jurídicos mais interessantes é a Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, mais conhecida pela designação de Convenção Europeia dos Direitos do Homem (CEDH), assinada em Roma, em 4 de novembro de 1950, sob a égide do Conselho da Europa, e com entrada em vigor internacionalmente em 3 de setembro de 1953.<sup>16</sup>

Essa norma internacional instituiu, entre os Estados-Membros do Conselho da Europa, um sistema, na altura, inédito, de proteção internacional dos direitos humanos, em que as pessoas têm o benefício de um controle judicial do respeito pelos seus direitos. A Convenção, ratificada por todos os membros dessa organização internacional pan-europeia (atualmente, com 47 Estados-Membros, onde se inclui Portugal – que a ratificou desde 9 de novembro de 1978),<sup>17</sup> institui o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, competente para receber queixas individuais (mediante certas condições, equivalentes às condições das queixas encaminhadas para a CIDH).

A própria CEDH prevê, no seu artigo 9º, e referindo-se especificamente à “liberdade de pensamento, de consciência e de religião”, que:

---

16 *Site* do Conselho da Europa: <[www.coe.int](http://www.coe.int)>. *Site* da CEDH: <[http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_POR.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf)>. O texto da Convenção inclui as modificações introduzidas pelo Protocolo nº 14 (STCE nº 194), entrado em vigor em 1º de junho de 2010. O texto da Convenção foi anteriormente modificado nos termos das disposições do Protocolo nº 3 (STE nº 45), entrado em vigor em 21 de setembro de 1970; do Protocolo nº 5 (STE nº 55), entrado em vigor em 20 de dezembro de 1971; e do Protocolo nº 8 (STE nº 118), entrado em vigor em 1º de janeiro de 1990, incluindo, ainda, o texto do Protocolo nº 2 (STE nº 44), que, nos termos do seu artigo 5º, parágrafo 3º, fazia parte integrante da Convenção desde sua entrada em vigor, em 21 de setembro de 1970. Todas as disposições modificadas ou acrescentadas por esses Protocolos foram substituídas pelo Protocolo nº 11 (STE nº 155), a partir da data da entrada em vigor deste, 1º de novembro de 1998. A partir dessa data, o Protocolo nº 9 (STE nº 140), entrado em vigor em 1º de outubro de 1994, foi revogado, e o Protocolo nº 10 (STE nº 146) ficou sem objeto.

17 Note-se que Portugal assinou (em 4/11/2000), mas ainda não ratificou à CEDH (na data atual, começo de 2014) o Protocolo nº 12, que generaliza as bases potenciais para invocar uma discriminação. O Protocolo Adicional tem, contudo, alguns anos: está em vigor desde 1º/4/2005.

Qualquer pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de crença, assim como a liberdade de manifestar a sua religião ou a sua crença, individual ou colectivamente, em público e em privado, por meio do culto, *do ensino*, de práticas e da celebração de ritos [grifo do autor].

*O Protocolo Adicional à Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais* – documento elemento-charneira para o nosso tema – , de 20 de março de 1952 (em vigor desde 18 de maio de 1954 – e, note-se, ratificado por Portugal desde 9 de novembro de 1978), prevê, no seu artigo 2º:

A ninguém pode ser negado o direito à instrução. O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas.

Há uma nota especial para a questão dos direitos dos estrangeiros residentes e, neste caso, trabalhando ou sendo familiares diretos de trabalhadores.

Assim, a Convenção Europeia sobre o Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, adotada e aberta à assinatura em Estrasburgo, em 24 de novembro de 1977, e em vigor na ordem internacional desde 1º de maio de 1983 (e desde esta data em vigor em Portugal),<sup>18</sup> prevê, em seus artigos 14º e 15º, respetivamente:

#### Artigo 14

Pré- formação – Formação escolar, profissional e linguística – reeducação profissional

1. Os trabalhadores migrantes e os seus familiares, legalmente admitidos no território de uma Parte Contratante, beneficiarão, em pé de igualdade e nas mesmas condições dos trabalhadores nacionais, do

---

18 Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhregionais/conv-tratados-24-11-977-ets-93.html>>.

ensino geral e profissional, assim como da formação e reeducação profissional, e ser-lhes-á permitido o acesso ao ensino superior, de acordo com as disposições que regulam, de modo geral, o acesso às diferentes instituições no país de acolhimento.

2. A fim de facilitar o acesso às escolas de ensino geral e profissional, assim como aos centros de formação profissional, o país de acolhimento deverá facilitar o ensino da sua ou suas línguas de origem aos trabalhadores migrantes e aos seus familiares.
3. Para fim de aplicação dos parágrafos 1 e 2 *supra*, a concessão de bolsas de estudo fica reservada à apreciação de cada Parte Contratante, que se esforçará por conceder aos filhos de trabalhadores migrantes que com eles vivam no país de acolhimento idênticas facilidades às que são concedidas aos seus cidadãos, em conformidade com as disposições do artigo 12º da presente Convenção.

[...]

#### *Artigo 15º*

##### Ensino da língua materna do trabalhador migrante

As Partes Contratantes interessadas, agindo de comum acordo, deverão tomar medidas tendentes a organizar, dentro do possível, cursos especiais para o ensino da língua materna do trabalhador migrante, em benefício dos seus filhos, a fim de lhes facilitar, *inter alia*, o regresso ao seu país de origem.

É ainda de mencionar, embora sem efeito maior, a Convenção-Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais, adotada no âmbito do Conselho da Europa, em 1º de fevereiro de 1995, e em vigor internacionalmente desde 1º de dezembro de 1998 (em Portugal, o depósito do instrumento de ratificação data de 1º de setembro de 2002).<sup>19</sup> Os artigos 13º e 14º da Convenção-Quadro prevêm:

#### *Artigo 12*

1. As Partes tomam, *se necessário*, medidas no domínio da educação e da investigação, para promover o conhecimento da cultura, da

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=157;CM=;DF=;CL=ENG>>.

história, da língua e da religião das suas minorias nacionais, bem como da maioria.

2. Neste contexto, as Partes oferecem nomeadamente possibilidades de formação a professores e de acesso aos manuais escolares, e facilitam os contatos entre alunos e professores de comunidades diferentes.
3. As Partes comprometem-se a promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação, nos diferentes níveis de ensino, relativamente a pessoas pertencentes a minorias nacionais [grifo do autor].

### *Artigo 13*

1. No quadro do respectivo sistema educativo, as Partes reconhecem às pessoas pertencentes a uma minoria nacional o direito de criar e gerir os seus próprios estabelecimentos privados de ensino e de formação.
2. O exercício deste direito não implica qualquer obrigação financeira para as Partes.

É interessante observar que, segundo o governo da República Portuguesa, “A República Portuguesa não dispõe de uma política para as ‘minorias nacionais’ porque a sua ordem jurídica não conhece a figura das ‘minorias nacionais’”. Assim, o alcance dessa norma internacional em Portugal é limitado, para não dizer nulo. Isso na medida em que “Portugal perfilha historicamente uma concepção cívica de ‘nação’, que impede logicamente o reconhecimento de ‘minorias nacionais’ no seu interior”. É, contudo, interessante que Portugal pareça hesitante nessa sua definição de “minorias”, tendo, entretanto, admitido o reconhecimento de uma minoria “étnica”, mas se apressando a esclarecer que ela não é uma minoria “nacional” (CONSELHO DA EUROPA, 2004).<sup>20</sup>

---

20 No seu segundo relatório periódico, o governo português dizia: “Portugal reconheceu a existência de uma minoria étnica em território nacional, a comunidade cigana, fato que consubstancia uma realidade diversa daquela que é caracterizada como ‘Minoria Nacional’ na Convenção-Quadro”. E afirma mais: “Tal fato, repete-se, não colide com o não reconhecimento de minorias nacionais em Portugal, mantendo-se a posição, aliás manifestada também por países como Noruega, França, Malta, Polónia, Alemanha, S. Marino, Espanha e Liechtenstein, no sentido de não ser reconhecida à Convenção-Quadro aplicação no que concerne à temática da imigração”. Não se percebe bem a relação entre minoria e imigrantes, evocada nesse documento (Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3\\_fcnmdocs/PDF\\_2nd\\_SR\\_Portugal\\_pt.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_fcnmdocs/PDF_2nd_SR_Portugal_pt.pdf)>). A observação é repetida no terceiro e último relatório periódico, de setembro de 2013 (Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3\\_FCNMdocs/PDF\\_3rd\\_SR\\_Portugal\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_3rd_SR_Portugal_en.pdf)>).

## 2.3 As normas internacionais

Sigo aqui a tipologia de vários autores, em especial de Waisberg (2011), e os contributos já mencionados do HRUSA da Universidade do Minnesota, que identificam pelo menos cinco normas internacionais essenciais.

– Primeira: a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Esse instrumento jurídico, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotado e proclamado pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, tem apenas e tão só o valor jurídico de uma recomendação da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Contudo, ao longo das últimas décadas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos adquiriu um lugar específico no Direito Internacional Público. Como observam Quoc Dinh *et al.* (2009, p. 729-730), “os princípios que proclama podem ter, e têm pela maioria deles, valor costumeiro, e até valor de normas imperativas”.

Concordamos inteiramente com essa posição, confortada por várias opiniões da doutrina – como, por exemplo, análises do impacto da DUDH nos sistemas jurídicos de Common Law (GAMBARAZ; RODD, 2010; KAMARA, 2011). Mesmo nos sistemas jurídicos de Civil Law, ou romano-germânicos, como os sistemas jurídicos dos Estados-Membros da CPLP, nota-se que os artigos da DUDH estão presentes, por defeito, nas Constituições nacionais. Mais: as convenções internacionais assinadas devem respeitar os princípios da DUDH, ou pelo menos não os violar abertamente, sob pena de perder toda sua eficácia jurídica (na aplicação do artigo 53º da Convenção de Viena sobre o direito dos tratados, de 1969, que afirma a nulidade de tratados contrários ao *jus cogens*, i.e., às normas imperativas de Direito Internacional Público Geral).

O artigo XXVI.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar

será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Os parágrafos seguintes mostram que a educação deve ser dirigida para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforçar o respeito pelos direitos humanos (artigo XXVI.2) e reconhecem que os pais têm o direito de escolher o tipo de educação que será dada a seus filhos (artigo XXVI.3).

– Segunda: a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino

A Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), designada Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 11ª Sessão, em Paris, em 14 de dezembro de 1960. Entrou em vigor na ordem jurídica internacional em 22 de maio de 1962. Com 101 Estados-Partes (em abril 2014), nota-se o seguinte em relação aos Estados-Membros da CPLP: o Brasil foi o primeiro Estado a ratificar essa convenção internacional, em 19 de abril de 1968, seguido por Portugal em 8 de janeiro de 1981.<sup>21</sup> Os outros Estados-Membros da CPLP não são signatários nessa convenção internacional.

O documento prevê que os Estados-Partes devem formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que tende a promover a igualdade de oportunidades e de tratamento e, em especial, a tornar o ensino primário gratuito e obrigatório. Afirma expressamente seu artigo 4º que:

*Os Estado-Partes na presente Convenção comprometem-se ainda a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional, visando à promoção, pelos métodos adequados às circunstâncias e práticas nacionais, da igualdade de possibilidades e de tratamento no domínio do ensino e, em especial, a:*  
a) Tornar gratuito e obrigatório o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário nas suas diversas formas; tornar

---

21 Disponível em: <<http://portal.unesco.org/en/ev.php>>. URL\_ID=12949;URL\_DO=DO\_TOPIC;URL\_SECTION=201.html#STATE\_PARTIES>.

- acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo a capacidade de cada um, o ensino superior, e assegurar o cumprimento por todos da obrigação escolar prescrita pela lei;
- b) Assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que se refere à qualidade do ensino proporcionado;
  - c) Fomentar e intensificar, por métodos adequados, a educação das pessoas que não tenham recebido instrução primária ou que não a tenham recebido na sua totalidade e permitir que continuem os seus estudos em função das suas aptidões; [...].

Além disso, reconhece o direito dos pais de escolher as escolas onde seus filhos irão ser educados e fornecer a educação religiosa e moral de seus filhos em acordo com suas convicções pessoais. Para citar a alínea b) do artigo 5º da Convenção, “nenhuma pessoa ou grupo de pessoas deverá ser obrigado a receber instrução religiosa incompatível com as suas convicções [...]”.

Essa convenção é completada por um “Protocolo que cria uma Comissão de Conciliação e Bons Ofícios Encarregada de Resolver os Diferendos que Possam Surgir entre os Estados-Partes na Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino”,<sup>22</sup> assinado em Paris, em 10 de dezembro 1962, e em vigor internacionalmente desde 24 de outubro 1968. Existem apenas 35 Estado-Partes no mundo (em abril 2014). No seio dos Estados-Membros da CPLP, Portugal é o único país que ratificou esse instrumento, mais especificamente em 11 de janeiro de 1982.<sup>23</sup>

– Terceira: o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), adotado pela Assembleia Geral da ONU, em 16 dezembro

---

22 Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/pd-prot-cboficios.html>>.

23 Disponível em: <<http://www.unesco.org/eri/la/convention.asp?KO=15321;language=E>>.

1966, em vigor internacionalmente desde 3 janeiro 1976, é o principal instrumento internacional de proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais, que consolida uma série de direitos já constantes na Declaração Universal de Direitos Humanos. O Pidesc tem a vantagem de constituir uma norma convencional e, por isso, claramente vinculativa para seus Estados-Partes (162 atualmente).

Considerando os Estados-Membros da CPLP, Angola é Estado-Parte desde 10 de janeiro de 1992, Brasil desde 24 de janeiro 1992, Cabo Verde desde 6 agosto de 1993, Guiné-Bissau desde 2 de julho de 1992, Portugal desde 31 de julho 1978 e Timor-Leste desde 16 abril 2003. São Tomé e Príncipe é signatário, mas *não ratificou* esta convenção. Moçambique *não é signatário* desta importante convenção internacional.

Um dos grandes problemas do Pidesc tem sido a ausência, em sua origem, de um mecanismo de queixa internacional. O Protocolo Facultativo ao Pidesc, que permite queixas individuais,<sup>24</sup> com data de 10 de dezembro de 2008, e em vigor desde 5 de maio de 2013, permite esse mecanismo. Neste momento (abril de 2014), e considerando sempre os Estados que integram a CPLP, note-se que apenas Portugal ratificou o Protocolo (em 28 de janeiro de 2013). Angola, Guiné-Bissau e Timor-Leste são Estados *signatários* – embora ainda não tendo ratificado o documento. Brasil *não é signatário*. A título indicativo, três Estados vizinhos do Brasil já são Estados-Partes, tendo se comprometido plenamente: Argentina, Bolívia e Uruguai.<sup>25</sup>

Os artigos 13 e 14 do Pidesc dão formulações detalhadas sobre o direito à educação.

O artigo 13.1 contém uma declaração geral de que todos têm direito à educação, e que os Estados-Partes concordam que:

A educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do

---

24 Mais especificamente: exame de queixas individuais, exame de queixas interestaduais e instauração de inquéritos em caso de violações graves ou sistemáticas das disposições do Pidesc, pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/2\\_1/IIPAG2\\_1\\_2\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/2_1/IIPAG2_1_2_2.htm)>).

25 Disponível em: <[https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY;mtdsg\\_no=IV-3-a;chapter=4;lang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY;mtdsg_no=IV-3-a;chapter=4;lang=en)>.

homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

Concretamente, o Pidesc afirma, no artigo 13.2, que:

2. Os Estados-Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:
  - a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos;
  - b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
  - c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
  - d) A educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo;
  - e) É necessário prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões, estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente.

O Pidesc volta sobre a questão da discriminação (religiosa) referida na Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino e explicita esse ponto no seu artigo 13.3:

Os Estados-Partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos) estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes as normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos) em conformidade com as suas próprias convicções.

O artigo 14 coloca uma obrigação a cargo dos Estados-Partes que:

No momento em que se torna parte, não pôde assegurar ainda no território metropolitano ou nos territórios sob a sua jurisdição ensino primário obrigatório e gratuito [de] compromete[r]-se a elaborar e adotar, num prazo de dois anos, um plano detalhado das medidas necessárias para realizar progressivamente, num número razoável de anos, fixados por esse plano, a aplicação do princípio do ensino primário obrigatório e gratuito para todos.

– Quarta: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (Convention on the Elimination of Discrimination Against Women [CEDAW]) foi adotada e aberta a assinatura, ratificação e adesão pela Resolução nº 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 dezembro de 1979 e entrou em vigor em 3 de setembro 1981. Atualmente (abril 2014), é composta por 188 Estados-Partes. Note-se que a integralidade dos Estados-Membros da CPLP se comprometeram a aplicar as normas desta convenção internacional, tendo todos ratificado plenamente o diploma: Angola (em 17 de setembro de 1986), Brasil (em 1º de fevereiro de 1984), Cabo Verde (em 5 de dezembro de 1980), Guiné-Bissau (em 23 de agosto de 1985), Moçambique (em 21 de abril de 1997), Portugal (em 30 de julho de 1980); São Tomé e Príncipe (em 3 de junho de 2003) e Timor-Leste (em 16 de abril de 2003).

A Convenção tem um Protocolo Facultativo, de 6 de outubro de 1999, em vigor desde 22 de dezembro de 2000, que permite o encaminhamento de queixas individuais para o comitê especializado da convenção CEDAW. Angola é um Estado-Parte desde 1º de novembro de 2007, o Brasil desde 28 de junho de 2002, Cabo Verde desde 10 de outubro de 2011, Guiné-Bissau desde 5 de agosto de 2009, Moçambique desde 4 de novembro de 2008, Portugal desde 26 de abril de 2002, Timor-Leste desde 16 de abril de 2003.

São Tomé e Príncipe é signatário, mas ainda *não ratificou* o Protocolo Opcional.<sup>26</sup>

O artigo 10 da CEDAW contém também disposições sobre o direito à educação. Dispõe a convenção internacional que:

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade, entre homens e mulheres:

- a) as mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino, mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino;
- d) as mesmas oportunidades para a obtenção de bolsas de estudo e outras subvenções para estudos;
- e) as mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher;
- f) a redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente;
- g) as mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física;

---

26 Disponível em: <[https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY;mtdsg\\_no=IV-8-b;chapter=4;lang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY;mtdsg_no=IV-8-b;chapter=4;lang=en)>.

- h) acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, incluída a informação e o assessoramento sobre o planejamento da família.

– Quinta: por última, a Convenção sobre os Direitos da Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e em vigor na ordem internacional desde 2 de setembro de 1990, foi ratificada por todos os Estados que integram a CPLP. Apenas os Estados Unidos da América e a Somália ainda não ratificaram esta convenção internacional (o Sudão do Sul tampouco, não sendo sequer signatário). Esta importante convenção internacional contém dois artigos que abordam expressamente o direito à educação da criança – os Artigos 28º e 29º da CDC, seguindo o modelo dos “pactos internacionais” (sobre os “Direitos Civis e Políticos”<sup>27</sup> e sobre os “Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”, respectivamente, mas aplicando especificamente esses direitos à criança, isto é, à pessoa menor de 18 anos de idade, segundo o artigo 1º da CDC).

O artigo 28.1 da CDC prevê:

Os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas, tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
- c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;

---

27 Disponível em: <[https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY;mtdsg\\_no=IV-4;chapter=4;lang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY;mtdsg_no=IV-4;chapter=4;lang=en)>.

- d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
- e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

Os artigos 28.2 e 28.3 constituem duas *obrigações positivas* para os Estados-Partes, que devem, por um lado, “[adotar] todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana e em conformidade com a presente Convenção” (artigo 28.2) e, por outro lado,

[...] [promover] e [estimular] a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento” (Artigo 28.3).

Além disso, a CDC indica claramente que os conteúdos escolares devem ser aplicados de maneira consistente com a dignidade da criança. Assim, o artigo 29.1 dispõe que a educação da criança deverá ser orientada no sentido de:

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

A Convenção sobre os Direitos da Criança é completada por três Protocolos Facultativos:

– Primeiro, o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança, relativo à Participação de Crianças em Conflitos Armados

Foi adotado em 25 de maio de 2000 e entrou em vigor em 12 de fevereiro de 2002. No seio dos Estados-Membros da CPLP, Angola ratificou este Protocolo Facultativo em 11 de outubro de 2007; o Brasil, em 27 de janeiro de 2004; Cabo Verde, em 10 de maio de 2002; Moçambique, em 19 de outubro de 2004; Portugal, em 19 de agosto de 2003; e Timor-Leste, em 2 de agosto de 2004. Guiné-Bissau é signatário desde 8 de setembro de 2000, mas ainda *não ratificou* este protocolo. Por seu lado, o Estado de São Tomé e Príncipe *não é signatário*.

– Segundo, o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança, relativo à Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil

Foi adotado em 25 de maio de 2000 e entrou em vigor em 18 de janeiro de 2002. No seio dos Estados-Membros da CPLP, Angola ratificou este Protocolo Facultativo em 24 de março de 2005; o Brasil ratificou em 27 de janeiro 2004; Cabo Verde, em 10 de maio de 2002; Guiné-Bissau, em 1º de novembro de 2010; Portugal, em 16 de maio de 2003; e Timor-Leste, em 16 de abril de 2003. De novo, São Tomé e Príncipe *não é signatário*.

– Por fim, um terceiro Protocolo Facultativo deve ser mencionado: o Protocolo Facultativo relativo aos Procedimentos de Comunicação

Foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 2011. Entrou em vigor no plano internacional em 14 de abril de 2014. Trata-se de uma verdadeira revolução, pois este terceiro protocolo à Convenção sobre os Direitos da Criança prevê que as crianças ou seus representantes podem apresentar queixas ao Comitê sobre os Direitos

da Criança (CRC), que, se constatada violação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, pode recomendar, de forma pública, ao Estado visado, que este tome as medidas necessárias para remediar a situação. Como salienta a agência da ONU Brasil, o Protocolo vai mais longe, pois:

Crianças ou grupos de crianças poderão apresentar reclamações sobre violações específicas dos seus direitos – protegidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança e no âmbito do Protocolo Opcional sobre crianças em conflitos armados e do Protocolo Facultativo relativo à venda de crianças, pornografia infantil e prostituição infantil. Mas elas só poderão reclamar com o CRC se o governo de seu país tiver ratificado o Protocolo Facultativo.<sup>28</sup>

Apenas dez Estados, até esta data (abril de 2014), ratificaram este Terceiro Protocolo Facultativo. No seio dos Estados que fazem parte da CPLP, Portugal o ratificou em 24 de setembro 2013. Entre os outros Estados da CPLP, apenas uma menção sobre o Brasil e Cabo Verde, que são signatários, mas ainda *não o ratificaram*. Os outros Estados que integram a CPLP *não são signatários*.

## Nota de conclusão

Numa breve nota de conclusão, importa realçar *as forças e as fraquezas dos novos paradigmas dos direitos humanos* na área da educação.

*As forças*: antes de tudo, e numa perspetiva mais clássica, os Estados continuam a ser os principais provedores dos direitos humanos, e assim devem permanecer – para garantir a aplicação de direitos num plano nacional. Contudo, e simultaneamente, releva-se que os Estados fiquem cada vez mais obrigados a respeitar a pessoa em sua integridade jurídica, como *ator-sujeito de direitos fundamentais*. Os exemplos na área da educação ilustram essa evolução.

---

28 Disponível em: <<http://www.onu.org.br/criancas-poderao-apresentar-denuncias-sobre-violacao-de-seus-direitos-a-onu-a-partir-de-abril/>>.

Esta perspectiva mais clássica combina com uma perspectiva relativamente nova: o aumento das normas materiais internacionais sobre os direitos humanos nas mais variadas áreas – em particular, o direito à educação. Esse direito material é acompanhado por um direito processual inovador, permitindo queixas contra os próprios Estados que não respeitam as normas materiais.

Todavia, são de realçar as *fraquezas*, ainda importantes no novo paradigma dos direitos humanos, fraquezas gritantes na área da educação.

Assim, e considerando os países que integram a CPLP, notam-se falhas quer no plano material (falta de clareza ou de articulação nas disposições constitucionais ou legais sobre a educação), quer no plano processual (ausência de ratificação de convenções internacionais com disposições ou especificamente ligadas à educação). Não deixa de ser preocupante observar que, nos países lusófonos, há graves lacunas de cobertura jurídica dos direitos humanos relativos à educação. No fundo, no momento em que os países da CPLP discutem o “acordo ortográfico”, partes – às vezes, partes substanciais – de sua população nem sequer têm seu direito à educação assegurado. De forma ainda mais clara: não sabem ler, nem escrever.

A falta de uniformidade presente nos países lusófonos deveria interessar muito mais à organização internacional que é a CPLP. Uma pressão sobre Estados como São Tomé e Príncipe, Moçambique ou Guiné-Bissau não seria excessiva. A mesma observação, no que diz respeito ao Brasil – país líder no processo de integração dos países-membros dessa organização, e com o dever de mostrar o exemplo (ratificar o quanto antes o Protocolo Facultativo a Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais). Observação semelhante para a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino.

Mesmo nas situações mais otimistas, isto é, quando existe direito material (nacional e internacional) e processual (meios nacionais e aceitação pelos Estados de mecanismos de queixas internacionais), os novos direitos humanos na área da educação dependem de condicionantes.

No caso do encaminhamento de queixa contra um Estado (por exemplo, em sede de queixa ao Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), é preciso:

- 1) uma identificação da vítima de alegada violação;
- 2) uma indicação exata da norma internacional alegadamente violada;
- 3) uma indicação dos trâmites com visto do esgotamento das vias de recurso internas (e o respeito de um *timing* preciso depois desses trâmites – no caso europeu, o prazo de seis meses para apresentar uma queixa ao Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, depois do esgotamento das vias de recurso internas);
- 4) finalmente, confirmar a exclusividade da queixa, que não pode estar pendente numa outra instância internacional.

Esses elementos não devem constituir entrave, real ou psicológico, à aplicação extrajudicial ou judicial do direito fundamental que é o direito à educação. Na verdade, a própria “educação para o direito” deveria ser o elemento motor nesse processo. O conhecimento dos direitos humanos, agora tão difusos, e, sobretudo, a capacidade de acesso aos meios para afirmar esses direitos irão constituir os próximos desafios dos direitos humanos ligados à educação.

## Referências bibliográficas

BRANCO, M. *Economia política dos direitos humanos*. Lisboa: Editorial Sílabo, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. Relatório apresentado pela República Portuguesa ao abrigo do artigo 25º, parágrafo 1º, da Convenção-Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais (15/12/2004). Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3\\_fcnmdocs/PDF\\_1st\\_SR\\_Portugal\\_pt.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_fcnmdocs/PDF_1st_SR_Portugal_pt.pdf)>.

COSTA GONÇALVES, C. *Direitos fundamentais sociais: releitura de uma constituição dirigente*. 2. ed. Curitiba, PR: Juruá, 2010.

GAMBARAZA, M.; RODD, A. Le statut juridique de la Déclaration universelle des droits de l’homme dans les États de droit anglo-saxons. *Droits fondamentaux*, n. 8, janv./déc. 2010.

KAMARA, M., De l'applicabilité du droit international des droits de l'homme dans l'ordre juridique interne. *Anuario Colombiano de Derecho Internacional*, n. 4, p. 97-162, 2011.

QUOC DINH, N. et al. *Droit international public*. 8. ed. Paris: LGDJ, 2009.

WAISBERG, T. A Jurisprudência Internacional e o tema do Reconhecimento de Estado no Direito Internacional: três estágios evolutivos. Brasília-DF, *Conteúdo Jurídico*, 8 set. 2011. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos;ver=2.33386;seo=1>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

# A NEBULOSA CONEXÃO DO *MERCADO* E DA *ÁGORA* NO NÍVEL DOS DIREITOS HUMANOS E DA JUSTIÇA: ENCRUZILHADAS DO ENSINO SUPERIOR\*

Carlos V. Estêvão\*\*

## Introdução

Neste capítulo irei analisar, tendo como pano de fundo a atual era dos mercados, o modo como as concepções de direitos humanos e de justiça são perpassadas pelas lógicas e racionalidades do mundo mercantil e, simultaneamente, pelas lógicas e racionalidades do mundo cívico ou da *ágora*. A partir desse enquadramento e tendo presente a nebulosa interpenetração das lógicas cívicas e mercantis, serão debatidas perspectivas de ensino superior e de universidade, procurando destacar, de modo particular, sua ambiguidade no nível das metas que almejam e dos processos e estruturas que criam para melhor se adaptarem à era dos mercados, em detrimento das promessas cidadãs que, apesar de tudo, ainda se fazem ouvir. No final, refletir-se-á sobre as relações complexas e, por vezes, nebulosas, entre modelos de universidade e direitos humanos e justiça, com o intuito de fazer emergir as implicações de cada um desses modelos numa formação de pendor radicalmente emancipatório e cívico, que inclua, como uma de suas componentes, a educação em direitos humanos, orientada, entre outros aspetos, para a celebração da raiz comum da humanidade.

---

\* O artigo foi publicado seguindo normas ortográficas utilizadas pelo autor no país de origem. (N. do E.).

\*\* Professor catedrático da Universidade do Minho, Braga, Portugal. *E-mail*: cestevao@ie.uminho.pt

## 1. Os direitos humanos e a justiça na atual fase do capitalismo

A questão dos direitos e da justiça tem merecido, nesta era dos mercados, algum impulso e visibilidade, expressos numa certa popularidade que adquiriu em termos discursivos, não obstante os parcos progressos no nível das práticas. Mas essa re-emergência discursiva dos direitos e da justiça de hoje também não é pacífica em termos teóricos, avultando no seu seio tensões, ambiguidades, contradições, que perpassam, desde logo, a ordem institucional de uma dada sociedade e, de modo particular, suas instituições de ensino superior.

### *1.1 Direitos humanos: entre a contaminação e a idolatria*

O campo teórico dos direitos humanos é um palco controverso, quer pelo desencontro de entendimentos sobre seu alcance e significado, quer pela multiplicidade de perspectivas que intentam analisá-los, oscilando frequentemente entre sua rejeição ou a redução de seus limites e sua exaltação entusiástica e incondicionada, num intento claro de os tornar absolutos.

Ora, os direitos foram, ao longo de sua história, objeto de compreensões várias, baseadas em fundamentos substancialmente diferentes. Assim, eles foram considerados dádivas da divindade, enquanto os homens se constituíam como criaturas feitas à imagem e semelhança de Deus; como essências que emanavam do divino, ou da razão, ou da natureza humana; como necessidades básicas; como direitos naturais, por se nascer humano, capaz de agência, isto é, de ação e de reflexão; como artefatos legais da lei positiva; como visão moral da dignidade humana, servindo de ideal para institucionalizar a vida social; como produto das convenções sociais; como imperativos ou exigências morais; como garantias; como práticas sociais que buscam realizar uma visão particular da dignidade humana; como expectativas legítimas; como estratégias de poder; como imposições arbitrárias ocidentais; enfim, como reflexos da modernidade e dos avanços tecnológicos, da comunicação e da informação.

A partir deste amplo espectro de definições ou de entendimentos dos direitos é possível, então, instrumentalizá-los a favor de valores perfilhados por cada indivíduo ou grupo, seja para apoiar os que vão no sentido de maior emancipação, seja para reforçar os valores que sustentam a axiologia do mercado.

Do mesmo modo, quando sistematizamos os direitos de acordo com a tipologia da dimensão epistemológica *versus* dimensão ontológica (ESTÊVÃO, 2012a), as conjugações daí resultantes podem enquadrar-se também quer em perspectivas hegemônicas tendentes a reproduzir, por exemplo, a ordem social capitalista, colonialista, paternalista e sexista, quer em leituras dos direitos como uma religião laica mundial ou uma filosofia idolátrica, que afirmam e reafirmam, por vezes, princípios e conceitos quase imutáveis e absolutos, indiferentes às vicissitudes históricas e às especificidades culturais e de desenvolvimento dos povos.

Outros autores preferem, no entanto, reafirmar a imprescindibilidade dos direitos humanos de uma forma mais original, fazendo-a derivar não da razão, mas do sentimento de solidariedade e da necessidade de não sermos cruéis. A base real dos direitos estaria, nesse caso, no sentimento partilhado do perigo comum que poderíamos experienciar se eles não existissem. E, nesse sentido, eles poderão ser preciosos para serem jogados a favor de conjunturas mais favoráveis ao mercado ou então à *agora*, entendida como espaço público democrático.

Diferente posição têm aqueles que defendem que os direitos são práticas políticas, sociais e culturais, ou, de modo mais simples, práticas socialmente reconhecidas de luta pela dignidade humana (HERRERA FLORES, 2000) e que, portanto, eles devem ser analisados e interpretados dentro das contingências que impedem seu pleno desabrochar. Mais: mesmo que nem sempre seja fácil chegar a um consenso quanto ao que deve entender-se por dignidade humana – tal a diversidade e a elasticidade que este conceito assume nas diversas culturas –, há que insistir em sua imprescindibilidade e racionalidade, para resistir e contrariar as persistentes lógicas opressivas e de dominação da atual ordem capitalista.

Entretanto, e autoproclamando-se mais realistas, alguns liberais radicais e propensos a visões libertárias de justiça propõem uma visão minimalista

dos direitos, que consiste em considerar como direitos apenas aqueles que protegem a agência humana, contrariando, desse modo, a posição dos que os colocam obrigatoriamente como garantes da justiça social ou como instrumentos de realização de concepções compreensivas de uma vida boa, dentro de uma perspectiva mais democrática de organização da vida societária (MacLEOD, 2005).

Seria, aliás, essa visão democrática de organização da vida em comum, congruente com a *ágora*, que rebateria o predomínio dos mercados e as consequências de sua “economia moral” (BALL, 2006), que tende a vulnerabilizar, individual e socialmente, os seres humanos como detentores legítimos de direitos, a atomizá-los socialmente, a fragilizar seus laços comunitários.

Mas, na verdade, o que interessa hoje, sobretudo em sociedades economicamente mais desenvolvidas, é raciocinar não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetros de custo e benefício, de maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade, que geram, acolhendo-se pacificamente a ideia, por exemplo, de que o progresso exige separar o econômico do social, porque o que na verdade interessa é a integração econômica independentemente de ela poder implicar a desintegração social. Ao mesmo tempo, ainda, coloca-se pressão para que até as políticas de proteção social, levadas a cabo pelos Estados sociais, sejam reduzidas ao mínimo e, desse modo, se demarquem de propósitos mais emancipatórios. No extremo, atingido pelo Estado neoliberal, os direitos não devem senão se submeter ao livre jogo dos mercados, para que este ganhe alguma credibilidade e aparentemente alguma decência.

Por outro lado, no “projeto” do atual capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999), insiste-se na flexibilidade e na polivalência, num novo humanismo, em novas lealdades institucionais, na necessidade de “ser grande”, não por ações solidárias a favor dos outros, mas por uma nova postura de potenciação da eficiência, que passa agora por cada um estar em rede, em estado de competência, em aprendizagem contínua, conectado por projetos, sem fidelidade ao local, ao estável, ao seguro, porque essas vinculações são sinais de precariedade. Por conseguinte, quem

não conseguir estar ligado aos outros ou estar articulado em múltiplas redes e participar de projetos torna-se de fato insignificante, irrelevante, enfim, um novo excluído (ESTÊVÃO, 2012a), quer do mercado, quer mesmo da *ágora* pública.

Esse “novo humanismo” de mercado não deixa de suscitar grandes perplexidades ao modo como os direitos têm sido teoricamente sustentados, uma vez que o discurso humanista tende a nos dispensar de pensar e a nos levar a acatar naturalmente, por seus conceitos insidiosos, as “verdades” ou os direitos do mercado. Daí que, por exemplo, a tendência universalista dos direitos humanos, fundamentada quer na natureza racional da humanidade ou na natureza humana comum, quer no imperativo ético que obriga a considerar a pessoa humana como fim em si mesma, quer ainda na dignidade humana ou na capacidade racional de reafirmar essa dignidade, parece ter pouca utilidade para os pressupostos desse humanismo, sintonizado com a normalidade econômica e a justiça mercantil. Mais: embora se continue a falar muito no papel do indivíduo e, portanto, nos seus direitos, a fase atual é, na verdade, de um “neoindividualismo” com muitos “pontos cegos” (ESTÊVÃO, 2013), que coloca o indivíduo em primeiro lugar, numa autorreferencialidade possessiva e utilitarista, que pouco ou nada tem a ver, desde logo, com os direitos dos outros.

Ademais, os direitos humanos e sua universalidade podem igualmente não se coadunar devidamente com as visões mais amplas e atuais da globalização, porque, segundo muitos críticos posicionados do lado do mercado, eles continuam baseados numa cultural regional, de pendor eurocêntrico, por exemplo, além de, noutro plano, não terem em devida conta os desenvolvimentos científicos, econômicos, sociais e transculturais modernos. Defender, em consequência, os direitos na sua universalidade pode levar, por um lado, a aceitar abstrações, inutilidades sociais e humanas ou mitos potencialmente perigosos para o desenvolvimento dos povos e dos Estados; por outro lado, pode legitimar formas de autoritarismo político e de conservadorismo social, que tendem a suscitar, entre outras coisas, hostilidades contra a existência de outras culturas.

Além disso, e num outro registo teórico (que pode ser perfeitamente funcional ao mercado), os direitos humanos não passam de “excentricidades

ocidentais” ou de metanarrativas que omitem o fato de que nós estamos inseridos numa rede de interlocução e de que cada um de nós nasceu em muitos *webs* narrativos, tais como narrativas de família, de gênero ou de classe, narrativas linguísticas e macronarrativas de identidade coletiva; por conseguinte, nós só nos realizaremos e construiremos as nossas identidades verdadeiramente quando formos capazes de aprender a sermos parceiros de conversação competentes em cada uma dessas narrativas. Então, imporem-nos direitos universais de cima para baixo, sem se atender a essa dinâmica de constituição do *self*, pode representar, em última análise, a proclamação de direitos para seres que não existem.

Outra linha de pensamento que pode se virar também (independentemente de sua correção analítica) contra os direitos humanos e jogar a favor do Mercado é a que compreende os direitos humanos apenas como mais uma gramática de dignidade humana que derrotou outras potencialmente tão válidas como ela (SANTOS, 2013, p. 19). Ou seja, se a humanidade poderia, na sua evolução, ter seguido outro rumo apoiado em outras ideologias salvíficas e emancipatórias, não haverá razão suficiente para aceitar de modo absoluto a atual cartilha dos direitos humanos, uma vez que também ela resultou de contingências históricas propícias à sua vitória sobre outras escatologias.

Outro argumento que pode ser aproveitado pelo mercado parte do fato de os direitos, como verdadeiras “exigências sociais de proteção institucionalizada” (TURNER, 1993, p. 489), estarem orientados para combater a vulnerabilidade e a fragilidade humanas, cabendo-lhes proteger os econômica e socialmente mais débeis dos perigos de doença, de pobreza e de exclusão social. Ora, o mercado é a melhor solução para acudir realmente, pelos seus excedentes, os mais fragilizados da sociedade e, desse modo, garantir o direito básico à subsistência de todos.

Obviamente que muitas dessas posições merecem ser analisadas com mais rigor, no sentido de desocultar os pontos cegos do discurso do mercado, insinuado nos discursos mais progressistas e democráticos congruentes com a esfera ou a *ágora* política. Considero, por exemplo, que o discurso em torno das competências, da autonomia, da aprendizagem ao longo

da vida, da flexibilidade, da polivalência, da qualidade... pode ocultar intentos pouco emancipatórios e mais claramente produtivistas. Depois, e ao arrepio dos que colocam o progresso e o desenvolvimento no lado oposto ao dos direitos humanos, são as tendências ligadas precisamente à educação universal, à industrialização, à urbanização, à emergência da classe média, aos avanços no transporte e nas comunicações, à expansão das novas tecnologias da informação, aos impactos de todas essas tendências no desenvolvimento científico, que “– quase como um subproduto – geraram o movimento para os direitos humanos globais” (FRANCK, 2001, p. 200).

Para concluir este ponto, é possível afirmar que, em face do cenário descrito, os direitos se confrontam com grandes ambiguidades, com formas e discursos contraditórios que ora sustentam desigualdades e injustiças num contexto político de uma “pós-democracia” (CROUCH, 2004), ora ajudam a regenerar os valores da igualdade e da equidade e a própria democracia, recolocando-a na senda da emancipação. Por outras palavras, os direitos ganham efetivamente novas e renovadas faces consoante sua localização na racionalidade do mercado ou na racionalidade da *ágora*.

Então, a busca do seu racional constitui-se um campo de encontros e desencontros teóricos, um campo essencialmente contestado (DONNELLY, 2003) ou disputado, no que respeita concretamente à sua natureza, à sua estrutura, à sua justificação e à sua origem. Sua desocultação torna-se, porém, difícil, até porque há ilusões que se têm constituído no “senso comum” dos direitos humanos convencionais (SANTOS, 2013).<sup>1</sup> Consequentemente, o melhor modo de encarar os direitos será entendê-los como uma espécie de símbolos condensados de outras polémicas, de outras contaminações, de outras idolatrias e de outros posicionamentos éticos e políticos, que se vão apresentando no mercado e na *ágora* teórica e política.

---

1 Referindo-se ao desenvolvimento dos direitos, Santos (2013) refere ilusões várias que resultam do senso comum dos direitos convencionais, distinguindo, então, a ilusão teleológica (ler a história da frente para trás, como se ela se encaminhasse para o atual consenso sobre os direitos), a ilusão do triunfalismo (como se a vitória dos direitos fosse um bem humano incondicional, não tendo presente que poderão ser vistos como derrota de outras gramáticas e linguagens de emancipação), a ilusão da descontextualização e a ilusão do monolitismo (desprezando suas tensões e contradições internas).

## 1.2 Justiça: a atual deformação social e política de um conceito

Não é fácil chegar a um consenso quanto a uma definição abrangente de justiça social, embora seja relativamente pacífica, do ponto de vista teórico, a ideia de sua pluridimensionalidade. Nesse sentido, há como que uma *anormalidade* do conceito de justiça (como havia no dos direitos), que pode se adequar aos tempos anormais em que vivemos.

Com efeito, a justiça foi na modernidade, e ainda é hoje, objeto de interpretações várias e conflitantes. Assim, ela foi interpretada como tolerância, lei natural ou direitos naturais; como utilidade; como equidade, imparcialidade e liberdade igual; como igual respeito e consideração; como capacidade ou possibilidade de realização daquilo que cada um valoriza realmente, entre outras definições.

Por conseguinte, a justiça declinada no singular parece ter cada vez menos sentido, devendo falar-se, antes, em *justiças* ou mesmo em “teorias rivais de justiça” (MacINTYRE, 1988).<sup>2</sup>

Esse posicionamento, contudo, levanta, desde logo, um problema: a amplitude desse conceito não facilitará a entrada do cavalo de Troia dos mercados no âmago da justiça? De fato, essa preocupação e esse intento teóricos não deixam de suscitar apreensões do ponto de vista da normatividade, ou seja, da defesa de uma axiologia que nos conduza do ponto de vista prático, para podermos reger nossa vida por critérios de justiça, respeitando os direitos próprios e os dos outros. Considero, a esse propósito, que o risco de a defesa da pluralidade de concepções de justiça relativizar seu valor moral é real, podendo, por exemplo, e em consonância com o espírito do mercado, apregoar-se como ideal uma justiça sem justiça social, ou pensar-se que tudo se justifica desde que eu

---

2 No seu último livro, Sandel (2011) considera que verdadeiramente há apenas três teorias da justiça que merecem ser consideradas: o utilitarismo (que assenta na equação custo-benefício), o liberalismo (que concilia a liberdade com preocupações da igualdade) e o aristotelismo (com uma orientação clara para a virtude). Por sua vez, Höffe (2001: 27) diz que o liberalismo econômico tenta visibilizar a justiça de acordo com o seguinte princípio: “a cada um segundo sua produção”, enquanto o Estado de Direito prefere “a cada um conforme seus direitos legais”, e a aristocracia prioriza “a cada um conforme seus méritos”, ao passo que o socialismo exige “a cada um segundo suas necessidades”. Na literatura de pendor mais psicológico, as justiças que são objecto preferencial de análise são: a distributiva, a processual e a interativa.

retire o máximo proveito, a máxima felicidade ou o máximo de vantagens das situações criadas, dentro de uma perspectiva claramente utilitarista de justiça (SANDEL, 2011).

Por outras palavras, nestes tempos de predomínio do mercado, a justiça descolorida, sem qualquer adjetivação, ou então como justiça complexa ou *esférica* (WALZER, 1999), que considera que qualquer explicação da justiça é local, e que a meta da justiça social é realizar a “igualdade complexa” (entendida como a que respeita a liberdade e que distribui os diferentes bens sociais segundo uma diversidade de procedimentos e de critérios, de acordo com o significado do bem social em causa), pode propiciar o favorecimento ou a hegemonia do critério do mercado em detrimento, por exemplo, dos critérios de necessidade e de igualdade.

Nas sociedades pós-convencionais, com efeito, a justiça de pendor moralizante tende a ser reivindicada com vistas a um melhor funcionamento dos mercados, porquanto dá um cariz de aparente maior decência às trocas comerciais, além de propiciar maior eficiência em termos económicos. Aliás, podemos inscrever na mesma racionalidade e nos mesmos intuitos a vaga atual de valorização da ética organizacional ou da responsabilidade ética no mundo empresarial, porque posicionadas precisamente a favor de uma maior sustentabilidade económica e social das próprias organizações empresariais e das instituições públicas.

Assim sendo, torna-se difícil pensar, dentro da lógica da *ágora*, a justiça social na fase atual do capitalismo. Mesmo que se compreenda o intento de Walzer (1999) de separar as diferentes esferas sociais para evitar que uma posição dominante detida por alguém numa esfera possa contaminar sua posição noutras esferas (o que poderia levar à tirania social de um grupo, pois utilizaria seu monopólio de um bem para controlar o acesso a outros bens ou para transformar seu sentido social), não deixa de ser menos verdade que a justiça separada por esferas sociais pode ocultar sua natureza também “interesférica”, abrindo, por essa razão, as portas para a invasão do critério de mercado, em detrimento de outros critérios mais congruentes com a justiça do modo de relação humana própria da *ágora*.

Numa contextualização crítica da justiça social adequada à *ágora*, sobressai a proposta de Fraser (2009, 1997), quando considera que a justiça

é pluridimensional, refletindo, por isso mesmo, certa “anormalidade”, adequada aos tempos que estamos a viver.

A justiça deve, segundo a autora, continuar a acentuar sua vertente redistributiva ou econômica e, ao mesmo tempo, sua dimensão cultural ou de reconhecimento (dimensão esta muito pesquisada ultimamente, ofuscando um pouco a primeira). Mas não basta. A justiça também deve apresentar-se como política ou com igual participação dos cidadãos (“paridade participativa”) nos assuntos públicos que lhes dizem respeito, mesmo que estes se situem além das fronteiras das nações ou dos Estados a que pertencem. De certo modo, a autora retoma a trilogia famosa de Weber (classe, *status* e poder) para situar a justiça política, relacionada negativamente com a injustiça da marginalização política ou da exclusão e positivamente com a solução da democratização.

Torna-se evidente que a dimensão política da justiça nos introduz de forma mais explícita na esfera da *ágora*, uma vez que diz respeito ao estabelecimento de critérios de pertença social e de regras de decisão, ao mesmo tempo que denuncia o fato de que o mau reconhecimento e a má distribuição conspiram para subverter o princípio da igual voz política que todo cidadão deve poder exercitar, mas também pode dar-se o contrário: os que sofrem de não representação são mais vulneráveis às injustiças de classe e de *status*; daí que Fraser (2009, p. 21) conclua que “não há redistribuição nem reconhecimento sem representação”.

Há, então, que reconstituir o espaço político da *ágora* para que seja mais inclusivo de vozes marginalizadas, não bastando para tal a reafirmação da pluralidade das vozes no interior das diversas comunidades; há que reconhecer igualmente que estas com frequência se estruturam internamente também em lógicas de subordinação. Invocar a cultura índia, por exemplo, pode ser útil para ultrapassar a subordinação relativamente a outras culturas, mas pode não ser suficiente do ponto de vista da justiça e dos direitos, porquanto podem subsistir vozes periferizadas no interior dessa comunidade, sem oportunidade de, legitimamente, se fazerem ouvir.

Essa situação chama a atenção para a necessidade de se problematizarem criticamente as discriminações e também a própria diferença. Esta última, por exemplo, não é valiosa em si mesma, pelo que haverá, conseqüentemente,

de defender uma “política diferencial da diferença”, estabelecendo um critério normativo para classificar as diferenças, na linha proposta por Fraser. Assim, haverá diferenças que merecem ser valorizadas e até universalizadas, independentemente do modo como a lógica mercantil atualmente as considera, mas haverá outras que devem pura e simplesmente ser rejeitadas, nomeadamente as que são causadas por fatores econômicos ou assentes em práticas ou tradições culturais que ferem a dignidade humana.

Em síntese, para Fraser, só viveríamos verdadeiramente numa situação de justiça para todos se as estruturas da economia refletissem uma distribuição equitativa dos recursos materiais, se a ordem de *status* obedecesse também a padrões equitativos de reconhecimento cultural e, ainda, se a constituição do espaço político assegurasse uma representação equitativa de todos os cidadãos.

Nessa sequência crítica se posiciona também Young (1990), que parte da noção de justiça, não como redistribuição, mas como luta contra a dominação e a opressão institucionalizadas no nível do poder ou da tomada de decisão, das relações de trabalho e da cultura.<sup>3</sup> Ou seja, contra o paradigma distributivo da justiça, que tende a colocá-la num plano abstrato, acima das vicissitudes e das contingências do quotidiano das comunidades concretas, a autora propõe sua contextualização, atendendo às diferenças (de gênero, de etnia, de cultura, etc.) que estruturam essas comunidades políticas.

Isso significa que o mais importante é o contexto institucional, que inclui estruturas e práticas, regras e normas, linguagem e símbolos, que medeiam as interações sociais em instituições do Estado, na família, na sociedade civil, bem como no local de trabalho. Desocultar, então, os pontos cegos da institucionalização vigente na sociedade estruturada pela dominação e pelas faces da opressão (exploração, marginalização, privação de poder, imperialismo cultural e violência) é uma tarefa dos verdadeiros cidadãos da *ágora*.

---

3 Para a autora, a dominação deve ser interpretada como fenômeno estrutural ou sistêmico que exclui as pessoas de participar da determinação de suas ações ou da formulação das condições dessas ações, enquanto a opressão tem a ver com constrangimentos institucionais ao desenvolvimento e à aprendizagem, no nível quer dos processos de tomada de decisão, quer da divisão do trabalho, quer da cultura.

Concluindo este ponto: embora a era dos mercados tenda a desformatar e a despolitizar a justiça social, ela deve ser assumida na sua complexidade e pluridimensionalidade, mas sem que essa opção teórica implique seu esvaziamento como subproduto do mercado, ou a perda de sua normatividade e politicidade. A justiça atual deve guindar-se a outro patamar, ou seja, deve transformar-se, na *ágora* política cada vez mais ampliada e *cosmopolítica*, em verdadeira justiça global (ESTÊVÃO, 2012b), que impõe outros direitos e outros deveres, para melhor servir à cidadania planetária.

A este repto não podem escapar a educação e suas instituições, designadamente as do ensino superior, pelas finalidades que cumprem ou dizem cumprir.

## 2. Perspetivas de universidade e suas novas missões

### 2.1 A universidade como organização complexa

Dada a preocupação deste trabalho em analisar o lugar da universidade no mercado e/ou na *ágora*, assim como as especificidades desse contexto organizacional na socialização normativa dos jovens que a frequentam, que pode orientá-los para valores que podem ser mais ou menos compatíveis com a lógica mercantil ou, pelo contrário, com a lógica política emancipatória, irei aprofundar algumas dimensões institucionais, políticas e organizacionais das universidades, tendo como pano de fundo, sobretudo, a realidade portuguesa e europeia (CRUP, 2012)

Uma primeira constatação é que não é tarefa simples, do ponto de vista organizacional e político, compreender a universidade atual, tais as vicissitudes por que tem passado, a complexidade organizacional, a diversidade estrutural (resultante de processos legais e históricos de sua criação) e sistêmica (referente às diferenças no tipo, tamanho e controle institucional que se encontram no sistema educacional superior), a diversidade programática, a “densidade horizontal” (diferenças nas missões institucionais e nos perfis institucionais) e a multiplicidade de interesses que se entrecruzam em seu seio (SANTOS, 2004).

Na verdade, deparamo-nos hoje com um modelo de universidade que pouco tem a ver com o modelo tradicional (séculos 19 e 20), em que se encaixava perfeitamente, como “laboratório de nacionalismo” (RAMIREZ, 2013, p. 126), no projeto nacional, cabendo-lhe desenvolver agendas nacionais, criar elites, promover lealdades aos valores essenciais da nação e do que se entendia por indivíduo culto, nacionalista (embora com espírito universalista).

Em face dos desenvolvimentos intelectuais, culturais, sociais, científicos e tecnológicos mais recentes e perante, ainda, as pressões contraditórias da globalização mercadorizada, a universidade, como organização de serviços, ficou colocada perante sérios desafios, uma vez que têm de contribuir, por maior flexibilidade interna e maior eficiência organizacional, quer para a manutenção dos valores e das normas aceites pela sociedade, quer para a criação de novos conceitos e de novas missões, quer, ainda, para a mudança social. A universidade deve, assim, apresentar-se idealmente como uma unidade social intencionalmente construída, com metas e planos bem definidos, com organogramas formais sem ambiguidades, com pessoal altamente especializado, com objetivos claros de pesquisa, ensino e extensão, com sistemas de monitorização da qualidade e de avaliação objetivos e contínuos. Ou seja, organizacionalmente, a universidade deve incorporar em sua estrutura (entendida como verdadeira ideologia) os valores dominantes da sociedade (com implicações, obviamente, em termos de direitos e de justiça) e, desse modo, reforçar sua legitimidade social.

Além disso, ela deve atentar para outras pressões institucionais, conducentes normalmente ao isomorfismo e à sincronização dos sistemas de ensino superior, mas que têm o condão de poder colocá-la na senda do sucesso e da excelência (definidos normalmente na linha do mercado). Nesse sentido, e no caso da Europa, a Declaração de Bolonha (junho de 1999), por exemplo, apontava para a necessidade de serem criados mecanismos de suporte, supervisão e adaptação contínuos, devendo prosseguir-se, ao mesmo tempo, no caminho da convergência dos sistemas, designadamente no nível da reestruturação de planos de cursos e respectivos graus, avaliação externa, sistema de créditos e equivalências.

Tendo em vista a competição e a atratividade internacionais, assim como a comparabilidade e a compatibilidade dos sistemas europeus de ensino superior, a Declaração fixava alguns objetivos no plano da equivalência de graus, da definição do nível de graduação e de pós-graduação, da criação de um sistema de créditos compatíveis, da mobilidade estudantil e docente, da implementação de um sistema de qualidade.

Por esta referência ao espaço europeu, exemplifica-se de modo inequívoco o enquadramento não apenas supranacional de homogeneização, que decorre de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004), tendo em vista o reforço do conhecimento e da competitividade de uma dada região do mundo, mas também o pendor economicista dessa nova orientação política, uma vez que se intenta investir, agora, na formação mediante cursos academicamente válidos e *imediatamente relevantes* para o mercado de trabalho.

Esses e outros desafios, entretanto, surgidos por contingências várias (por exemplo, pelo decréscimo do número de alunos), colocaram, de fato, muitas universidades em permanente tensão, obrigando-as, desde logo, a promover mais *marketing* e a desenvolver imagens de marca e competição pela utilização de redes estratégicas, mobilizando, ainda, outras estratégias de visibilidade, de distinção ou de diferenciação mediante, por exemplo, a oferta de pós-graduações de excelência, ministradas em língua inglesa. Toda essa situação acabou por forçar a universidade a desenvolver uma “indústria universitária” dentro de um “verdadeiro capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER; LESLIE, 1997), reconhecendo-se, embora, que esse caminho da empresarialização e/ou mercadorização não estaria franqueado ou aberto de igual modo a todas as universidades (STENSAKER; BENNER, 2013, p. 404).

Claramente, de meu ponto de vista, esses contornos e conjunturas globais, essas pressões institucionais mais vastas, não podem deixar de ter efeitos no modo como se analisam as universidades enquanto organizações, como elas lidam com a questão dos direitos e da justiça, como se legitimam socialmente, como impõem sua hegemonia e, ainda, como institucionalmente se reorganizam no nível dos processos e de suas estruturas, para lidarem com os desafios, as ameaças e as oportunidades.

Na verdade, do ponto de vista institucional e organizacional, a universidade de hoje está passando por uma fase deveras complexa, que a obriga a se reconfigurar estruturalmente, de modo paradoxal, entre uma organização burocrática mais ou menos racionalizada e, simultaneamente, uma organização política e “neoinstitucionalizada” (ESTÊVÃO, 1998), para melhor se posicionar na economia global, baseada no conhecimento e na informação, e para melhor competir por recursos, reputação e alunos.

Explicitando melhor esse ponto: apesar de aparentemente mais ágeis e flexíveis, inclusive mais desmaterializadas nos seus processos, com recurso cada vez mais frequente às novas tecnologias e às soluções empresarialistas, e mais preocupadas com a capacidade estratégica do que com o *status* tradicional, a universidade de hoje não perdeu o cariz burocrático, designadamente nas dimensões da centralização do poder e do controle e até de alguma tendência para a formalização e a impessoalidade. Com efeito, pelo recurso à formatação de procedimentos padronizados, à manutenção de carreiras piramidais, à produção de regulamentos e mais regulamentos (em nome da qualidade), às plataformas digitais onde tudo se inscreve e se registra, às grelhas de preenchimento limitado (até em termos de caracteres), entre outros aspetos, faz com que a vertente “hiperburocrática” de muitas instituições de ensino superior sobressaia, diminuindo, simultaneamente, por essa mesma via, a ambiguidade formal (de procedimentos, de tecnologias e de metas), a insensatez estrutural, a débil articulação e integração de suas atividades, a fluidez participativa e a aleatoriedade dos processos de decisão, que, apesar de tudo, continuam a se verificar e a caracterizar a universidade, do ponto de vista organizacional, como “anarquia organizada” (MARCH; OLSEN, 1979).

Por outro lado, a dimensão política também se destaca nesse tipo de organização. A universidade é, efetivamente, um protótipo de arena política: com pessoal altamente especializado, interesses diversificados e, por vezes, antagônicos; com lealdades acadêmicas um pouco divididas; com conflitos entre interesses acadêmicos e interesses administrativos; com missões e metas nem sempre muito claras (ela é ao mesmo tempo lugar de saber, de cultura e estudo, de internacionalização, de cooperação, de produção e disseminação de conhecimento); com processos de decisão

politizados e mais ou menos participados; com estruturas de poder internas pouco definidas; com grupos profissionais relativamente autônomos e poder negocial desigual; com relações de grande vulnerabilidade em seus ambientes contextuais e grande dependência de fórmulas e de entidades de financiamento.

Além de burocrática, política e anárquica, a universidade apresenta-se igualmente como “organização institucionalizada” (ESTÊVÃO, 1998), com uma estrutura que é fundamentalmente uma *ideologia* por incorporar os valores e mitos dominantes de múltiplos campos institucionais e políticos. Assim, os constrangimentos advindos de várias diretrizes e instâncias são politicamente assumidos por ela, mormente pela *racionalização* conseguida por diversos modos: pela pressão em ordem à satisfação das necessidades sociais e econômicas; pela adoção dos padrões da área internacional para os esquemas de acreditação, de avaliação e eficácia dos processos de qualidade internos e externos; pela encenação de novas modalidades de ensino (como *franchises*); pela adoção das boas práticas internacionalmente reconhecidas e acreditadas no campo do ensino, pesquisa e valorização de conhecimentos; pela aposta nos *rankings*, cujo impacto tem recaído, em geral, na *performance* investigativa (ZIEGELE, 2013); pela assunção da *accountability* pública; por uma nova gestão pública; pela avaliação do desempenho. É desse modo que a universidade mantém a lógica de confiança, que é um mecanismo essencial para manter estruturalmente articulada e unida a organização universitária (ainda que para tal tenha de desarticular as funções técnicas das funções institucionais) e para aumentar sua legitimidade social.

Mais: a universidade racionalizada pela apropriação e pela encenação dos valores e mitos prevalecentes numa dada sociedade e época (mesmo em termos de direitos e de justiça), com recurso a processos específicos de isomorfização cognitiva, normativa e mimética, coloca-se num patamar que pode ser favorável não apenas à sua estabilização, mas também à incorporação de uma mudança convergente com o que ocorre noutros contextos mais dinâmicos e adaptados à economia do conhecimento e da informação, propulsionando ganhos de eficiência e de produtividade. Isto é, se a institucionalização obstar que a universidade se renove e inove,

ela, em certos contextos, pode, ao contrário, fazer com que a universidade contribua para potenciar a justiça da eficiência e da competição, adequada à lógica do mercado.

Para concluir, direi então que a universidade permanece como uma organização ambígua, entrecruzada por contradições que ela tem de superar pela conciliação de expectativas e pressões externas com constrangimentos internos e por uma multiplicidade de racionalidades desencontradas. Ela está, assim, perante encruzilhadas estruturais e estratégicas bem visíveis, sobredeterminadas pela lógica do empresarialismo de mercado e/ou pela lógica dos direitos, da justiça e da emancipação da *ágora* (ver STENSAKER; BENNER, 2013), que analisarei adiante.

E aqui, dada a orientação do livro em que se integra este capítulo, uma pergunta se impõe: como reagirão a essa especificidade organizacional da universidade seus atores, nomeadamente os jovens estudantes do ensino superior, quando ela se apresenta, como vimos, como um contexto complexo, profundamente burocrático e político, mas também ambíguo e com alguma insensatez ou hipocrisia institucional, com estruturas que, em muitos aspetos, se constituem cada vez mais ideologias embebidas em valores do mercado e de sua racionalidade performativa e instrumental, em claro desfavor dos valores da *ágora*?

## 2.2 A universidade noutras encruzilhadas

Como já acentuei, existem correntes que tendem a defender a universidade como espaço público, ou *ágora*, onde todos os membros da *polis* académica têm o direito de participar e de debater publicamente seus objetivos estratégicos e, no lado oposto, outras que consideram que a missão da universidade deve ser alinhada pelas preocupações do mercado, pela sua justiça e direitos mercantilizados.

Uma das primeiras constatações que pode ser registrada a esse propósito é que a universidade atual está a separar cada vez mais o saber da formação e da pessoa. Ou seja, a tendência do século 19, que valorizava a erudição culta ou a formação enciclopédica da pessoa, deixou de fazer sentido, dando lugar a outros desafios e a outros compromissos. A universidade, segundo

Nóvoa (2013, p. 43), não está a priorizar, por exemplo, as “características primárias” da formação universitária – e que têm a ver com a capacidade de pensar, de conhecer ou de argumentar –, mas antes as “características secundárias”, relacionadas com a empregabilidade ou o empreendedorismo, como se a universidade fosse uma “escola de formação profissional, no sentido estrito do termo” (embora o autor reconheça que a preparação para as *learned professions* seja parte estruturante de seu trabalho).

Igualmente atento a essas alterações, Santos (2004, p. 11) conclui que, recentemente, de uma forma geral, “o bem público da universidade passou a ser produzido de outra forma, transformando-se num vasto campo de valorização do capitalismo educacional”.

Na verdade, é um fato que as organizações do ensino superior estão cada vez mais a incorporar na sua estrutura os valores da economia competitiva e da justiça da excelência, produzindo novas formas de conhecimento que transcendem as fronteiras nacionais e o conhecimento canônico. Essa tendência é clara, por exemplo, no documento de estratégia europeia para a reforma do ensino superior (COMISSÃO EUROPEIA, 2010), integrada à estratégia para o emprego e o crescimento. Entre outras consequências, esse posicionamento conduz a universidade a imitar e a assumir modelos, a copiar teorias de boas práticas e histórias heróicas de realizações de outras universidades (RAMIREZ, 2013, p. 148), para se tornar mais eficiente e competitiva no mercado universitário.

Reforçando a mesma tendência, outras universidades, confrontadas com a asfixia financeira e a perda de prioridade nas políticas públicas das políticas sociais, induzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico atual e pelo seu espírito neoliberal, acabaram por se abrir também a esse mesmo mercado universitário (SANTOS, 1989).

Não admira, pois, que, para contornar a quebra no financiamento atual, muitas universidades (designadamente as portuguesas) procurem sobreviver com recurso a medidas como: a alteração de seu regime jurídico, passando, por exemplo, a entidade pública de direito privado sob a forma de fundação (ou a entidade pública com “autonomia reforçada”); o aumento dos preços dos serviços, nomeadamente das matrículas; a venda de novos serviços; a criação e o funcionamento *à la carte* de cursos e maior elitização

de certas áreas do saber; a substituição de bolsas por empréstimos bancários; a alteração do perfil dos programas com menor acentuação de vertentes culturais, sociais e humanistas e maior transferibilidade, de acordo com as exigências dos empregadores; o uso intensivo de plataformas digitais; a cedência do controle sobre suas agendas investigativas; a organização de cursos a distância *e-learning* e *b-learning* (SANTOS, 2004).

Em suma, o ideal no modelo de universidade como mercado seria a transformação completa desta em exportadora de mercadorias ou serviços educacionais, com preocupações marginais em termos de direitos e de justiça. Essa mercadorização poderia, no entanto e segundo Santos (2004, p. 12), assumir várias formas, como, por exemplo, a de parceria com o setor industrial, ou então a forma de empresarialização, que produz não só para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado (como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes, de pesquisa).

Para fecho deste aspeto, é possível dizer, com Gomes *et al.* (2013, p. 40), que as “deusas da competitividade e da produtividade, ambas filhas das leis do mercado”, continuam atraentes e insinuantes, designadamente no contexto do ensino superior. E tão atraentes se mostram que seu encanto não tem deixado indiferentes, por exemplo, os fundos de investimento na área educativa, originando crescente concentração dessas instituições que, desse modo, tendem a se transformar em autênticos “oligopólios”! (OLIVEIRA, 2009).

Não obstante essa tendência de adequação da universidade às necessidades do mercado ser cada vez mais dominante, sua inscrição na lógica da *ágora* tem-se feito notar também. Efetivamente, as universidades estão se tornando “mais inclusivas, mais centradas nos alunos, mais socialmente úteis e organizacionalmente mais flexíveis e eficientes”, segundo RAMIREZ (2013, p. 133). A este fato, esclarece o autor, não é indiferente o pendor cultural da globalização (mais em sentido contra-hegemônico) e o realce dado ao ecossistema global, à humanidade comum e à igualdade de todos os seres humanos (THERBORN, 2000).

Na verdade, e entre outras novidades apontadas por Ramirez (2013, p. 150), estamos assistindo a um acréscimo de consciência mundial, que

vem modelando o modo como pensamos a realidade atual, a sociedade e a própria ciência, resultado em parte dos processos de “*scientization of society*” e de “*socialization of science*” (DRORI; MEYER; RAMIREZ; SCHOFER, 2003).

São indesmentíveis, além disso, os passos significativos dados, por exemplo, em termos da democratização do acesso ou de massificação do ensino superior e, por consequência, do direito à educação de nível elevado (no caso de Portugal, a democratização do acesso ao ensino superior e sua frequência generalizaram-se, sendo hoje de 38% a taxa de escolarização de jovens de 20 anos de idade). Do mesmo modo, é inegável o progresso em termos de maior abertura da universidade às necessidades do meio envolvente e de maior enraizamento regional, com impactos positivos na elevação dos níveis educacionais da região em que ela está inserida e no seu desenvolvimento socioeconômico. Por outro lado, e como alguns estudos evidenciam, tem havido por parte da universidade maior incorporação, veiculada agora por teorias de capital humano e por doutrinas dos direitos humanos, de modelos relacionados com o progresso e com a justiça, crescentemente mundializados no seu alcance, e com pendor universalista (RAMIREZ, 2013, p. 129). Por fim, são indesmentíveis igualmente as reações crescentes ao produtivismo cientificamente padronizado e as vozes críticas à subalternização do lugar das ciências sociais na cultura universitária e à orientação mercantilista do ensino superior (CASA-NOVA *et al.*, 2012).

Além de tudo isso, e em termos de responsabilização social congruente com a lógica da *ágora*, existe, pelo menos em termos retóricos e legais, uma preocupação com a universidade colocar essa temática no centro de suas preocupações estratégicas, visível na referência que é feita, nos estatutos e noutros documentos estruturantes de sua regulação interna, aos deveres da comunidade universitária perante seu meio local e regional; à obrigação de manter os jovens no sistema, evitando o fracasso e o abandono; à corresponsabilização pelo percurso e pela inserção profissional dos jovens universitários; à criação de observatórios de responsabilidade social e de códigos de conduta, visando ao desenvolvimento econômico, social, cultural e comunitário, ou seja, ao desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, ainda, muitas universidades têm vindo a adotar outras medidas de pendor mais democrático: a inclusão de entidades externas nos seus órgãos de direcção (que aponta, então, para a assunção de uma maior *cidadania organizacional*); a introdução de mecanismos de avaliação externa e de prestação de contas mais democráticos; o desenvolvimento e o apoio a projetos de desenvolvimento local e regional; a transferência de resultados de investigação para a sociedade.

Outro ponto que expressa a tendência de entender a universidade como *ágora* prende-se ao posicionamento ativo de várias instituições de ensino superior em face dos direitos, designadamente dos direitos dos alunos e dos códigos de ética (hoje tão presente nos discursos oficiais e nos comentários públicos!), e à necessidade de ser criada uma área, um núcleo ou uma disciplina específica que contemple a educação em direitos humanos.

Considerando que a educação talvez seja o mais instrumental de todos os direitos, na medida em que possibilita a realização dos restantes (OSLER; STARKEY, 2010), e que direitos humanos e universidade são dois campos que podem se complementar no compromisso social para a emancipação (VIOLA, 2013), alguns autores têm sustentado que a universidade como *ágora* deve corporizar essa preocupação em algo de concreto e de formalizado em suas estruturas oficiais ou em seus planos de estudo.

Embora esteja convicto de que muitas universidades, em especial as portuguesas, terão ainda de progredir muito mais nesse aspecto (ESTÊVÃO, 2012a), é justo referir que alguns dos tópicos possíveis de uma área como “educação para os direitos humanos” já estão presentes em unidades curriculares de certos cursos (sobretudo de direito), embora quase sempre de forma indireta, por meio de temáticas relacionadas com a educação para a cidadania. Do mesmo modo, a situação no nível da pesquisa e da extensão não será muito diferente da verificada no nível do ensino, não obstante existirem projetos relacionados indiretamente com a educação para os direitos humanos, abordando questões como: inclusão e exclusão sociais, gênero e cidadania, etnia e multiculturalismo, educação cívica, justiça e migração, entre outras.

Para concluir, independentemente do estado em que se encontram as universidades quanto à centralidade dada aos direitos, considero

também que o ensino superior se encontra numa situação privilegiada para desenvolver um projeto consistente e atraente nessa área, com o empenhamento dos alunos, levando não apenas ao encorajamento de comportamentos pró-sociais, mas também à adoção crítica de pedagogias mais democráticas e participativas e de princípios comprometidos com a transformação das realidades políticas e sociais, com o respeito pela memória coletiva, enfim, com os direitos humanos.

Contudo, neste como noutros domínios, não se pode ser ingênuo. Uma verdadeira educação para os direitos humanos exige ou pressupõe, para não dar azo a ceticismos ou mesmo a cinismos entre os estudantes, uma universidade com outro rosto, mais humano e cidadão; com um governo democraticamente eleito; com decisões que emergam de processos participativos e democráticos; com autonomia ampla e uma partilha efetiva de direitos e de responsabilidades, que tornem todos seus atores, nomeadamente os alunos, não apenas governados, mas também governantes, tendo presente, porém, o fato de que os jovens estudantes não são um grupo social homogêneo, nem possuem fidelidades ou vinculações eternas, nem, ainda, níveis constantes de compromisso com a organização, uma vez que a condição juvenil se caracteriza precisamente pela pluralidade de pertenças e múltiplas fragmentações (de ordem social, econômica, ideológica e cultural).

Considero este último ponto muito importante, uma vez que pode explicar mais cabalmente o nível de participação ou de não participação dos estudantes na vida organizacional universitária. Com efeito, há que ter em conta que o grau de participação deles é condicionado não apenas pelo modo como a organização os trata, mas também pelo modo como eles veem a universidade, como se veem e como avaliam seu investimento na organização. A “contabilidade mágica”, feita aos ganhos e perdas de seu investimento na universidade, comparativamente aos ganhos e perdas em investimentos noutros espaços de convivialidade juvenil, pode justificar apenas a manutenção de seu estatuto de “semicidadão” de sua universidade. Em outras palavras, a vida juvenil organizada no espaço universitário pode ser fraca para muitos jovens, que talvez preferissem que a universidade não os perturbasse muito ou até que os deixasse em paz. E essa postura não

pode também deixar de afetar, obviamente, a concepção de universidade como *ágora*.

### 3. Para uma universidade relevante na *ágora* cidadã

A universidade, no contexto de emergência de uma crise mais ampla que tem afetado o Estado-Providência em período de capitalismo desorganizado, entrou, segundo Santos (1989), em crise institucional e perdeu a hegemonia mesmo na produção de conhecimento. De igual modo, agravou-se a crise de sua legitimidade pela falência dos objetivos coletivamente assumidos. Daí que o autor, como alternativa, refira que a universidade, para se relegitimar, terá de ser permeável às demandas oriundas de grupos sociais, sobretudo dos mais desfavorecidos em termos de poder.

Então, qual seria o caminho da relegitimação da universidade? Santos (2004) propõe, por exemplo, a criação de redes solidárias de universidades, o investimento na transnacionalização cooperativa e solidária, o acréscimo de democratização interna e externa. Ou seja, o trilha da redenção passaria por criar outra institucionalidade, por tornar a universidade um verdadeiro *forum* público de debate, de participação, de abertura às pressões sociais compatíveis com suas funções. Para concretizar tais desígnios, a universidade deveria privilegiar outras condições de acesso, outras lógicas no domínio da extensão e da pesquisa, outras práticas tendentes a favorecer a “ecologia dos saberes” entrelaçada com a preocupação de dar resposta a problemas multifacetados da humanidade.

Isso equivale a dizer que a universidade, para se regenerar na linha da *ágora*, terá de percorrer outros caminhos que impliquem a aceitação, entre outros aspetos, de outras concepções de direitos humanos e de princípios de justiça.

Porém, e tal como tenho defendido, é possível defender vários modelos de universidade,<sup>4</sup> cada qual reportado a uma dada configuração de direitos

---

<sup>4</sup> Para outra tipologia de modelos institucionais de universidade, ver Lima (1997), em que o autor, tendo presente a realidade portuguesa, distingue, pertinentemente, o modelo corporativo, o político-participativo e o gerencialista.

e de justiça, pelo que a opção que for acolhida implicará, implícita ou explicitamente, a aceitação de outras definições e entendimentos quer de direitos quer de justiça.

Assim, num primeiro intento de sistematização, e a título meramente exemplificativo, poderemos deparar-nos com várias concepções de direitos e de justiça (ver quadro a seguir) que a universidade pode potenciar de modo mais ou menos intenso, consoante a compreensão dominante que dela tenhamos.

**Modelos de universidade, direitos humanos e justiça**

<b>Universidade</b>	<b>Direitos humanos</b>	<b>Justiças</b>
Empresa	Empresarialista	Meritocrática (ser justo = ser eficiente)
Mercado	Mercantil	Individualista (ser justo = ser vendável e competitivo)
<i>Ágora</i>	Cidadã	Cívica e solidária (ser justo= ser cidadão)
Polifonia	Emancipatória	Cosmopolítica, pós-westfaliana (ser justo= cidadão do mundo e para o mundo)

Temos, então, que, no caso dos modelos de universidade como empresa e como mercado, prevalece uma concepção de direitos humanos e de justiça que a aproxima da lógica industrial, individualista e competitiva. Daqui decorreria a orientação de os membros raciocinarem não tanto em termos de direitos de igualdade ou de justiça social, mas antes em parâmetros de custo e eficácia, de maximização da eficiência, de qualidade ou de qualidade total, de valor para os acionistas, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade que esses parâmetros gerariam ou poderiam gerar.

Nesses modelos de universidade, com efeito, o que importa é fazer prevalecer uma justiça em que ser justo equivale a ser eficiente ou a reunir condições e competências para ser mais vendável no mercado. Por conseguinte, a visão da justiça que aqui se hegemoniza é a meritocrática

e a individualista, tornando-se a empresarialização e a mercadorização os processos dominantes de enquadrar e/ou de conceber também os direitos. Tendo em conta esse cenário, é possível concluir, entre outros aspectos, que ele é perfeitamente congruente com a atual globalização neoliberalizada ou com a era dos mercados que estamos a viver (ESTÊVÃO, 2012a).

Retomando a intencionalidade deste livro, qual seria, num cenário de prevalência de um destes dois modelos de universidade, o papel destinado aos jovens estudantes? Estes teriam de se tornar sobretudo bons clientes e consumidores dos bens educativos, aprendentes competentes e competitivos, obcecados pelos resultados e pela produtividade, em que os direitos e a justiça não passariam de meros adereços a serviço da meritocracia e das vantagens competitivas, autorreferenciados, sobretudo, ao bem-estar individual.

Outro cenário, que defendo como solução que dignifica o serviço público, os direitos e a justiça, é aquele que recoloca no campo das preocupações a universidade como *ágora*, dentro de um paradigma “político-participativo”, em que ser justo significa ser cidadão solidário, militando a favor da causa da cidadanização dos direitos de todos. A universidade seria, consequentemente, um lugar em que todos teriam voz e o direito de contar e dramatizar sua história; em que todos, como atores políticos e de políticas, como cidadãos organizacionais (ESTÊVÃO, 2012b), participariam das decisões que lhes dissessem respeito ou que de algum modo os afetasse; em certo sentido, então, todos (incluindo os estudantes), em seu seio, seriam verdadeiros *governantes* e zelariam pelos direitos próprios e dos outros.

Não obstante as virtudes e as virtualidades desse modelo, seria possível aprofundá-lo um pouco mais, para enquadrar de forma mais ampla, e quiçá mais radical, as dimensões dos direitos e da justiça. Com essa intencionalidade, proporia o modelo de universidade *polifônica* (imagem que remete à simultaneidade e à diversidade de vozes controversas num dado contexto, provindas de vários mundos (ESTÊVÃO, 2004); que ampliaria o perímetro de responsabilidade social da universidade fazendo-o coincidir com o do planeta; que seria sensível e que daria prioridade à voz dos oprimidos, dos sem-voz, dos “sub-humanos”, dos sem-direitos,

reconhecendo-os como portadores *autorizados* de propostas legítimas de transformação social e cognitiva.

Tratar-se-ia de uma universidade que transformaria seus membros, especialmente os estudantes, em cidadãos do mundo e para o mundo, sem entraves decorrentes de visões mais ou menos territorializadas ou estatizadas de cidadania; que os responsabilizaria pelo destino do outro, estivesse este onde estivesse; que os faria sentir, também, como protagonistas de uma democracia cognitiva (aspecto que reputo muito importante quando falamos de universidade), lutando contra os epistemicídios e a favor de uma verdadeira “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007).

Essa proposta, em meu entender, estaria particularmente bem posicionada para lutar contra a transformação da universidade em “latifúndio do saber” (ARROYO, 2012), incapaz de reconhecer outras formas de produzir saberes, pedagogias, valores, culturas e modos de pensar (aliás, este autor não concebe a luta pela universidade isolada, mas antes atrelada às lutas por lugares de produção da existência e de realização como humanos, por teto, por história, por memória, por identidade).

Considero tratar-se, enfim, de uma proposta que, para além das virtudes expostas, não deixa de assumir igualmente as formas do respeito, do amor e da solidariedade, que constituem o tripé do reconhecimento de Honneth (1997), a serviço do incremento de interações em que os sujeitos se interessam reciprocamente pelos seus percursos de vida diferenciados, porque se valorizam entre si e, desse modo, se experienciam a si próprios como valiosos para a sociedade e para o mundo. Trata-se de uma proposta em que nos tornamos corresponsáveis pelos destinos dos outros, exercitando a “imaginação narrativa”, que, segundo Nussbaum (1997), nos coloca na posição de pensar o que poderia acontecer-nos se estivéssemos na pele do outro.

## Concluindo

Depois do que ficou dito, poderia concluir que os estudantes do ensino superior estão perante vários modelos de universidade e de vários

entendimentos sobre direitos humanos e justiça. Para além das encruzilhadas que resultam, ou podem resultar, das múltiplas interseções ou conexões desses conceitos, hoje deparamos-nos com encruzilhadas do próprio ensino superior, que anda à procura de novos paradigmas, de novos modelos, de novas missões. Além disso, muitos jovens estudantes encontram-se eles próprios em encruzilhadas no que à vivência da sua condição juvenil diz respeito, tendo dificuldade em estabilizar também seus julgamentos (nomeadamente no que se refere aos direitos e à justiça e, de modo particular, ao modo de concebê-los como universais), porque circunscritos frequentemente à resolução casuística dos problemas com que se vão deparando, obedecendo, muitas vezes, à lógica de suas necessidades e não tanto à dos interesses coletivos.

Assim sendo, que percepções de justiça e de direitos são de esperar de jovens que se comportam tantas vezes, repito, como semicidadãos de sua universidade? Não será a migração por vários princípios de direitos e de justiça, que estruturam a normatividade institucional da universidade, a posição mais sensata? Como levá-los a compreender, perante a atual religiosidade de mercado, que há alternativas que os engrandecem como seres humanos, como seres de direitos e seres para os direitos, e que, simultaneamente, enobrecem a própria universidade como organização? Como, enfim, levar as gerações estudantis a terem consciência e a dissiparem, pelo sentido crítico, a nebulosa conexão ou interpenetração da *ágora* e do mercado?

## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: PUF, 1999.

CASA-NOVA, Maria José, BENAVENTE, Ana, DIOGO, Fernando, ESTÊVÃO, Carlos V.; LOPES, João Teixeira (Orgs.). *Cientistas sociais e responsabilidade social no mundo atual*. V. Nova de Famalicão: Húmus, 2012.

COMISSÃO EUROPEIA (2010). *Europa 2020*. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)>. Acesso em: 15 set. 2013.

CROUCH, Colin. *La posdemocracia*. Madrid: Taurus, 2004.

CRUP, (2012). *As universidades portuguesas no centro da mudança*. Promover a inovação, garantir a sustentabilidade, qualificar a sociedade. Disponível em: <[http://www.crup.pt/images/As\\_Universidades\\_portuguesas\\_no\\_centro\\_da\\_mudana\\_final.pdf](http://www.crup.pt/images/As_Universidades_portuguesas_no_centro_da_mudana_final.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Revista Educação; Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DONNELLY, Jack. *Universal human rights in theory and practice*. New York: Cornell University Press, 2003.

DRORI, Gili; MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.; SCHOFER, Evan. *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.

ESTÊVÃO, Carlos V. *Redescobrir a escola privada como organização*. Na fronteira da sua complexidade organizacional. Braga, PT: CIED Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados*. Porto, PT: Porto Ed., 2012a.

\_\_\_\_\_. Cidadania organizacional e formação. In: ESTÊVÃO, Carlos V. (Org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*. Curitiba, PR: CRV, 2012b. p. 203-223.

\_\_\_\_\_. Democracia, justiça e direitos humanos: “pontos cegos” do discurso humanista na era dos mercados. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 2, 2013, p. 179-203.

FRANCK, Thomas. Are human rights universal? *Foreign Affairs*, v. 80, n. 1, p. 191-204, jan./febr. 2001.

FRASER, Nancy. *Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata, 2005. p. 17-88.

\_\_\_\_\_. *Scales of justice*. Reimagining political space in a globalizing world. Cambridge: Polity, 2009.

GOMES, Cândido A.; LIRA, Adriana; CALDAS, Delcimara; LIMA, Diogo; LOPES Rosilene. Violências nas escolas. Decifrai-me ou vos devoro. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 71, p. 39-59, 2012.

HERRERA FLORES, Joaquín. *El vuelo de Anteo*. Derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, 2000.

HOFFE, Otfried. *Justiça política*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, 1997.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 4, p. 43-59, jan./abr. 1997.

MacINTYRE, Alasdair. *Whose justice? Which rationality?* Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1988.

MacLEOD, Alistair. The structure of arguments for human rights. In: REIDY, Davis; SELLERS, Mortimer (Eds.). *Universal human rights: moral order in a divided world*. Oxford: Rowman; Littlefield Publishers, Inc., 2005. p. 17-36.

MARCH, Johan; COHEN, Johan P. *Ambiguity and choice*. Michigan: Universitetsforlaget, 1979.

NÓVOA, António. Entrevista. *Revista da Ordem dos Médicos*, v. 29, n. 138, p. 40-47, mar. 2013.

NUSSBAUM, Martha. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. London: Harvard University Press, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação; Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh. *Teachers and human rights educations*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2010.

RAMIREZ, Francisco O. World society and the university as formal organization. *Sisyphus*, v. 1, n. 1, p. 124-153, 2013.

SANDEL, Michael. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, B. Sousa. Da ideia de universidade à universidade das ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p. 11-62, 1989.

\_\_\_\_\_. *A universidade do século 21: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2004. p. 1-89. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI)>. Acesso em: 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

\_\_\_\_\_. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

SLAUGTER, Sheila; LESLIE, Larry. *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

STENSAKER, Bjorn; BENNER, Mats. Doomed to be entrepreneurial: institutional transformation or institutional lock-ins of “new” universities? *Minerva*, n. 51, p. 399-416, 2013.

THERBORN, Goran. At the birth of second century sociology: times of reflexivity, spaces of identity, and nodes of knowledge. *The British Journal of Sociology*, v. 1, n. 51, p. 37-57, 2000.

TURNER, Brian. Outline of a theory of human rights. *Sociology*, v. 3, n. 27 p. 489-512, 1993.

VIOLA, Sólon. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. In: MONTEIRO, Aida (Org.). *Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, p. 25-58, 2013.

WALZER, Michael. *As esferas da justiça*. Em defesa do pluralismo e da igualdade. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

YOUNG, Iris. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ZIEGELE, Frank. Classification of higher education institutions: the european case. *Pensamiento Educativo*, v. 1, n. 50, p. 76-95, 2013.

# LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Felicia Vázquez Bravo\*

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

María del Carmen Gilio Medina

José Juan Salinas de la Vega

## 1 Introducción

Como sociedades hemos construido una visión del mundo y del propio ser humano a través de un largo proceso histórico, particularmente hemos definido y redefinido constantemente la relación individuo-sociedad-Estado. Hacia la segunda mitad del siglo 20, hemos experimentado un proceso de transformaciones profundas, marcado por el neoliberalismo y la globalización. En este contexto se ha acentuado el individualismo y la competitividad. De acuerdo con Villoro (2001), junto con estos dos elementos, se han instaurado dos valores centrales: la libertad individual y la democracia, los cuales, añadiríamos, no siempre se han vinculado de manera armónica, sino que han generado tensiones sociales. En este contexto se ha venido reconfigurando el discurso de los derechos humanos, consensado y legitimado a nivel internacional en sus aspectos básicos.

---

\* Investigadores del Observatorio de la Convivencia Escolar. Maestría en Educación para la Ciudadanía. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro (México).

Existen múltiples sentidos de los derechos humanos (DH). La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2012) los define como:

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

Los derechos humanos implican valores, actitudes, conductas y leyes particulares. A través de ellos se busca garantizar el respeto de la dignidad de todo ser humano. Tienen como finalidad proteger el desarrollo de la integridad, así como promover el bienestar, el progreso social y una convivencia armónica entre individuos, grupos y naciones. Así mismo, se asume, como parte del discurso consensado internacionalmente, que los derechos humanos tienen ciertas características o principios: son universales, pues corresponden a toda persona sin excepción; son indivisibles e interdependientes, ya que el avance de cada derecho facilita el avance de los demás, de la misma manera que la privación de un derecho afecta negativamente el goce y ejercicio de los demás derechos; son progresivos, una vez que se ha logrado el avance en el ejercicio y tutela de un derecho, este no puede limitarse o restringirse, sino que debe seguirse avanzando en su cumplimiento; son exigibles, pueden ser defendidos ante tribunales y órganos jurisdiccionales. Podemos observar dos dimensiones en el concepto: por un lado, la referencia a la dimensión normativa y por otro, a la dimensión valoral, lo cual implica que para su realización no basta con existir jurídicamente. Si no que es necesario asumir como propios los principios y valores de los cuales emanan.

La historia de los derechos humanos a nivel mundial es un proceso de avances, luchas, retrocesos y reformulaciones. Son el resultado de una larga lucha política y producción filosófica que parte del reconocimiento de la dignidad humana como el fundamento de todos los derechos. La concepción moderna de estos se gesta a la par de las revoluciones políticas y económicas que dan paso al liberalismo en Europa y América. Momentos clave en este proceso son la Revolución Francesa con la

Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) y la Declaración de Independencia de la 13 Colonias en Norteamérica en 1779. Ambos hechos fueron producto del cuestionamiento a los regímenes monárquicos absolutistas que prevalecieron en Europa del siglo 16 al 18, lo cual, junto con las transformaciones económicas y sociales de la Revolución Industrial, dieron paso a las llamadas revoluciones liberales (LYNN, 2007). En 1948, las Naciones Unidas, a partir de los hechos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial, proclaman la Declaración Universal de Derechos Humanos, quedando establecidos tales principios como producto de un acuerdo internacional.

Actualmente encontramos una clasificación de los derechos de acuerdo a los aspectos que fueron aludiendo: los derechos civiles y políticos, los económicos, sociales, culturales y los derechos de los pueblos o de solidaridad. Todos ellos pueden entenderse en función del deseo de garantizar valores y bienes tales como la libertad, la paz y la calidad de vida de los seres humanos en todo el planeta.

En el caso de México, el proceso de asunción de esta normativa internacional, es parte de un largo proceso histórico social que abarca desde la definición de México como nación. Durante la época Novohispana (siglos 16 al 17), como territorio bajo el dominio de la corona española, se infundió y defendió la religión católica como parte de la conformación cultural y moral de todo el pueblo, llegándose a declarar como la única opción de creencia, con lo cual se limitaron la libertad de creencias y de expresión. A partir del proceso de independencia, durante el siglo 19, se vivió un conflictivo proceso social en la búsqueda de definición del tipo de gobierno: proyecto liberal o conservador. Estos tenían diferente posición con respecto al papel del Estado y la Iglesia y el nivel de participación del pueblo en la elección de los gobernantes. Al triunfo del proyecto de los liberales, el discurso político de fines del siglo 19, se pronunciaba a favor de la participación de los ciudadanos, sin embargo, en los hechos, el poder era definido y ejercido por un pequeño grupo en el poder (oligarquía económica).

Al inicio del siglo 20, se gestó un movimiento revolucionario que exigió, en un primer momento, la democratización del país y la justicia para

los sectores menos favorecidos (campesinos y obreros). Como producto de este movimiento social se constituyó un nuevo orden a través de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. En esta se incorporaron derechos políticos, individuales y sociales. Entre los políticos podemos mencionar los siguientes: la definición de ciudadanía, el derecho a votar, ser votado, de libre asociación, libertad de petición. Los individuales (garantías individuales): derecho de propiedad, reiteración de la prohibición de la esclavitud, igualdad del varón y la mujer ante la ley, el derecho a decidir el número y espaciamiento de los hijos, libertad de profesión, industria y trabajo, la libertad de manifestación de ideas, la libertad de asociación o reunión, la libertad de tránsito, entre otros. Uno de los avances más relevantes de la constitución de 1917 es que se establecen los derechos sociales en esta normatividad nacional: los derechos de los campesinos (27°), de los trabajadores (123°) y el derecho a la educación (3°), todo ello como parte de la asunción de un gobierno democrático.

Para 1940, México se autodefine como un país democrático plenamente y a favor de la política internacional que se va construyendo a partir de la fundación de las Organización de las Naciones Unidas, asumiendo los acuerdos y compromisos que de ella fueron emanando en relación a los Derechos Humanos (DH).

En este trabajo nos preguntamos como, en el caso de México, este discurso de los DH legitimado a nivel internacional, ha ido permeando, incorporándose, negándose y resiniéndose en las creencias, normas, valores y acciones de los miembros de la sociedad a través de la educación y qué papel ha estado jugando en este proceso, la educación formal desde la educación básica hasta superior.

## 2 Educación y *currículum*. Caso México

La educación es parte inherente a nuestro ser social. Se realiza a lo largo de toda la vida del individuo en diversos ámbitos en los que este se desenvuelve, como son la vida cotidiana en la comunidad y los espacios

institucionales, entre ellos la escuela. La escuela, concebida como una institución social, lleva a cabo su función a través de lo que denominamos el currículo o *curriculum*. Este es la explicitación de fines, intenciones y medios de la enseñanza que se pretende realizar en lugares y con sujetos específicos.

Con el fin de analizar teóricamente el *curriculum* se han definido tres tipos: el formal, el vivido y el oculto (CASARINI, 1999). El formal se refiere al plan de estudios y programas, documentos que orientan y validan las acciones cotidianas de las autoridades escolares en sus diferentes niveles. Estos documentos incluyen desde los mandatos constitucionales, los planes estatales, los programas y los planes de estudio; niveles que deberán ser congruentes entre sí y que se van articulando con el fin de constituirse en eje articulador y marco legal. El vivido, que hace referencia a lo que ocurre de manera cotidiana en la relación educadores (maestros y directivos) y educandos, y que no siempre coincide del todo con lo estipulado en el aspecto formal. El oculto se refiere a las intencionalidades no explícitas que forman parte de la ideología de los educadores. Y añadiríamos, uno más, el aprendido, es decir, las construcciones individuales de los sujetos educativos, que finalmente, son los marcos de pensamiento y acción en la realidad cotidiana.

Coincidimos con Sacristán (1988) en que el *curriculum* es un cruce de prácticas y sentidos: es una selección cultural de saberes y valores que una sociedad propone para ser transmitidos, es producto de concepciones políticas, psicológicas, epistémicas, éticas y filosóficas; es una concreción de condiciones institucionales determinadas desde la política educativa, la estructura del sistema educativo y la organización escolar.

El *curriculum* como selección cultural depende de las necesidades socialmente construidas del contexto social y político del momento, lo cual se transforma en una serie de prescripciones para los administradores educativos y los profesores. El currículo formal a nivel institucional, aparece como una especie de ordenamiento, que por lo regular es poco cuestionado, ya que, a partir del mismo, se legitiman contenidos y prácticas cotidianas. Este *curriculum*, al ponerse en funcionamiento, se ve transformado y reconstruido de manera intencional y no intencional

por múltiples dimensiones en las que se desenvuelven los sujetos. Como profesionales y actores del ámbito educativo, nos compete analizar y entender, desde diferentes miradas el sentido de tal prescripción, incluso tener propuestas alternativas a la misma, que guíen tales transformaciones en busca de relevancia y pertinencia de lo que se pretende enseñar en relación a los contextos específicos de acción.

A nivel internacional y nacional, la “formación de ciudadanía” se ha ido construyendo como un discurso político, científico y moral; como un acuerdo que, particularmente desde la década de los ochenta se ha visto significado por el discurso de los derechos humanos. El cual se ha constituido como un código que, se pretende, sirva como fundamento ético común a todos los seres humanos, independientemente de diferencias individuales y sociales. Y se ha propuesto, sea incluido en la educación formal. Es por ello que en la presente investigación se pretende identificar cómo se ha incorporado el tema de derechos humanos en los planes y programas de estudio de educación básica y educación superior, particularmente en el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, institución a la cual pertenecemos los autores. El propósito es formular interrogantes en torno al *currículum* formal en temas directamente relacionados con los derechos humanos como parte de la educación para ciudadanía, así como abrir líneas de investigación hacia la concreción del currículum en las prácticas y saberes de los jóvenes universitarios en la temática en cuestión.

*Sistema Educativo Mexicano.* En el caso del sistema educativo mexicano, el trayecto escolar se divide en tres niveles: educación básica, media superior y superior. En lo que se denomina el sistema regular<sup>2</sup>, la educación básica comprende de los tres a los 15 años de edad. Esta a su vez se divide en tres niveles: educación preescolar, trayecto que se cursa de los tres a los cinco años de edad (tres ciclos); educación primaria, de los seis a los 12 años (seis ciclos); educación secundaria, de los 13 a los 15 años de edad (tres ciclos). La educación media superior comprende los estudios para mayores de 15 años, regularmente se cursa de los 16 a los 18 años, habiendo diversas opciones (bachillerato, preparatoria, técnica). La educación superior

---

2 Además existen las opciones para educación de adultos (mayores de 15 años) y educación especial.

abarca los estudios de licenciatura, incluyendo los dirigidos a profesores de educación, posgrados y especialidades. Regularmente se inicia entre los 18 y 20 años de edad y su duración depende del grado que los individuos decidan obtener y de la carrera que elijan.

Al 2013 el Estado mexicano, ha asumido la responsabilidad de brindar educación básica y media superior a toda la población, constituyéndose estos niveles como los mínimos obligatorios. Los planes de estudio de la educación básica y normal (formación de profesores para educación básica) se encuentran bajo el control y supervisión del Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con respecto al nivel medio superior, han existido varias modalidades y subsistemas, unos dependientes directamente de la SEP y otros con carácter autónomo.

Para el caso de la Educación Superior pública, el Estado está obligado a financiarla a través de un subsidio que otorga anualmente, este se compone de una partida federal y otra estatal. En cuanto a la normativa, legislación y reglamentación, cada Universidad tiene el principio de autodeterminarse, ya que gozan de autonomía tanto financiera como en lo que se refiere a la definición del *curriculum*.

Debido a la diversidad de planes de estudio y enfoques en el nivel medio superior, en el presente estudio sólo se abordaron dos niveles: el de educación básica, en el aspecto normativo curricular; y el superior, en el caso de una institución pública.

### 3. Educación en y para los derechos humanos.

#### Marco jurídico conceptual

Además de la Declaración Universal, son varios los instrumentos aprobados por la comunidad internacional para que los estados miembros lleven a la práctica una política de educación en y para los derechos humanos (DH). Entre ellos, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960); el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los DH y la Democracia, aprobado en la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1995;

la proclamación de la Naciones Unidas de la Década para la Educación en los Derechos Humanos (1995-2004).

En América Latina destacan los siguientes tratados internacionales: La declaración de Mérida (Venezuela, 1997); la Reunión de los Gobiernos sobre la promoción y protección de los Derechos Humanos en la región de América Latina y el Caribe (Ecuador 1999); el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos (Venezuela, 2001).

En el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el Plan de Acción para la Educación en Derechos Humanos 2005-2009, se establecen algunos principios pedagógicos que deberían orientar las acciones de educación en derechos humanos, entre ellas:

- Promover la interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos, incluyendo los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo.
- Fomentar el respeto y aprecio por la diversidad y la oposición a toda forma de discriminación basada en criterios de raza, sexo, idioma, religión, opinión política, nacionalidad, origen social o étnico, y condición física o mental.
- Estimular el análisis de los problemas crónicos y emergentes de los derechos humanos la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación para buscar soluciones consistentes con los estándares de los derechos humanos.
- Empoderar a las comunidades y a las personas para que identifiquen las necesidades que tienen de asegurar el respeto a sus derechos humanos.
- Arraigar los derechos humanos en los diferentes contextos culturales y tomar en cuenta los desarrollos históricos y sociales de cada nación.
- Fomentar el conocimiento y las habilidades para usar los instrumentos locales, nacionales, regionales e internacionales de protección a los derechos humanos.
- Utilizar métodos pedagógicos participativos para progresar en el conocimiento, análisis crítico y adquisición de competencias para el ejercicio de los derechos humanos.
- Fomentar ambientes de enseñanza y aprendizaje libres de temor y en los que se estimulen la participación, el goce de los derechos y el desarrollo de la personalidad humana.

- Entronizar los derechos humanos en la vida cotidiana de los estudiantes, comprometiéndolos a un diálogo acerca de los modos y medios para transformar los derechos humanos, desde la formulación de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas (ONU; UNESCO; ACNUDH, 2006, p. 16).

A partir de lo anterior, la educación en y para los derechos humanos no podría concebirse como una educación enciclopédica, basada en una enseñanza teórica de conceptos. La educación en y para los DH debe desarrollarse en el marco de la convivencia cotidiana. En este sentido, se tendría que promover en los centros escolares una convivencia democrática, como ya se ha señalado en un trabajo anterior (PEIRÓ; OCHOA, 2013), una convivencia que posibilite el despliegue de la libertad individual, que garantice el desarrollo de un proyecto de vida personal, al tiempo que brinde las condiciones y oportunidades que hacen posible la participación responsable y solidaria de todos, en este sentido promover una convivencia sustentada en los valores en los que se fundan los derechos humanos: dignidad, solidaridad, igualdad y no discriminación. Es así que consideramos que la convivencia democrática e inclusiva es condición *sine qua non* para el aprendizaje de los derechos humanos.

La educación en Derechos Humanos es parte de la educación para la ciudadanía. Coincidiendo con Toro y Tallone (2011), ser ciudadano es “poder ser actor social” (p. 24), la ciudadanía no es una condición que se adquiere, es una condición que se construye, por lo tanto, la formación del ciudadano y la transformación de la sociedad sólo puede llevarse a cabo en la medida que el ciudadano sea capaz de defender y exigir sus derechos, así como velar por el cumplimiento de los derechos de los demás. Siguiendo a Ramírez (2006), es una práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los DH y que tienen por objeto desarrollar en los individuos y en los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los DH

en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.

A decir de Magendzo (2008), educar en Derechos Humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos, esto es

[...] debe abarcar más que un mero suministro de información y constituir en cambio un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualquiera que sea su nivel de desarrollo y la sociedad en la que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos para garantizar ese respeto en todas las sociedades mediante el diseño y desarrollo de actividades de capacitación, difusión e información, encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los DH, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y modelando actitudes (ACNUDH/ONU, 2003, p. 15).

La educación en derechos humanos es esencial para crear ciudadanos activos en materia de derechos humanos, es decir, personas que no sólo conozcan y comprendan los derechos humanos, sino que sean capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos. Si bien la educación es un proceso continuo y que dura toda la vida, centrémonos ahora en un grupo específico de nuestra sociedad: los jóvenes. Ya que ellos son los que han recibido una primera inducción hacia los DH, tanto escolar como social, y los que a su vez podrían dar continuidad o no con el ideal de los derechos humanos, desempeñando así un papel fundamental en el desarrollo y bienestar económico y social de un país.

#### 4. Situación de los jóvenes en México y los derechos humanos

Según la Organización de las Naciones Unidas, una persona joven es la que se encuentra situada en un rango de edad de entre 15 y 29 años, sin embargo, en el caso de México no existe una ley específica, a nivel federal, en materia de juventud que delimite el concepto de jóvenes ni el alcance de sus derechos como población específica dentro de la sociedad. Lo más cercano a una definición se encuentra en la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, en cuyo artículo 2º se señala que las personas que queden

comprendidas entre los 12 y 29 años de edad serán beneficiarias de las políticas y servicios que brinde dicho instituto. A partir del más reciente Censo Nacional de Población y Vivienda, se ubica a México como un país de jóvenes, la mitad de la población tiene 26 años o menos (INEGI, 2010).

Resulta preocupante que teniendo este llamado “bono poblacional”, sea este sector de la sociedad, junto con los niños y las niñas, a quienes más se les vulneran sus derechos fundamentales, entre los que podemos mencionar: la alimentación, el acceso a la salud, la vivienda y la falta de oportunidades en lo laboral y en lo educativo. Lo anterior contrasta con los compromisos asumidos en nuestro país en relación con la promoción y defensa de los Derechos Humanos.

*Derecho a la alimentación.* La desnutrición es una de las formas de malnutrición que implica una ingesta insuficiente y deficiente de los nutrientes necesarios para el desarrollo físico y mental de las personas. Los jóvenes forman parte del 18% de la población en pobreza alimentaria en México. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2006) señala que en el rango de edad de 12 a 17 años, 12.3% de las mujeres y 9.4% de los hombres del país presentaron baja talla. La encuesta señala que 11.4% de las mujeres de 12 a 30 años que habitan en localidades urbanas y el 11.9%, en zonas rurales, presentan anemia. Dadas las cifras anteriores, podemos observar que este derecho es particularmente desatendido en el caso de las mujeres, tanto en ámbitos rurales como urbanos.

*Derecho a la salud.* Los jóvenes tienen acceso a instituciones públicas, como el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, siempre y cuando se encuentren estudiando en una institución de educación pública o bajo condiciones laborales que les garanticen su acceso. De lo contrario, su incorporación sólo será a través de la tutela de su padre o madre, pero únicamente dura hasta los 18 años de edad. Bajo esta perspectiva, la Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social señala que 7 millones 860.000 personas, en un rango de 20 a 29 años de edad, carecen de acceso a alguna institución de seguridad social; frente a los 8 millones

962 765 jóvenes en este rango de edad que sí cuentan con la afiliación a alguna institución de salud. Lamentablemente, dichas cifras no permiten distinguir cuál es la situación que vive la población juvenil de entre 15 y 19 años, ya que ese grupo se encuentra englobado en el rango de 10 a 19 años de edad. Es decir, en el caso de los jóvenes, el acceso a este derecho se ve limitado por el acceso a la educación pública y al trabajo formal, ya sea de ellos o de su padre o madre.

*Derecho al trabajo.* El desempleo se concentra en las personas jóvenes más que en las adultas. La tasa de desempleo en jóvenes es de 9.5%, mientras que la tasa promedio en la población es de 5.27%. De los jóvenes que cuentan con un empleo, el 62.4% no labora en el sector formal y no tiene acceso a las instituciones de salud. La gente joven de 14 a 17 años es quien más obstáculos enfrenta por no tener experiencia, aunando a que la contratación en empleos formales está fuertemente vinculada al nivel educativo de las personas. Además, se ha advertido que entre más tiempo pasan las y los jóvenes desvinculados con el mercado de trabajo o con alguna actividad productiva, es más difícil y costoso incorporarse. La implicación social relacionada con la exclusión laboral es la vulnerabilidad de este sector de la población a conductas antisociales, como la delincuencia juvenil (CENTRO DE DERECHOS HUMANOS “FRAY FRANCISCO DE VITORIA O. P.”, AC, 2012).

*Derecho a la educación.* De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, a los 7 y 8 años de edad comienza a reducirse el porcentaje de niños que avanzan de acuerdo con la edad reglamentaria. A los 12 años solamente 61 de cada 100 jóvenes se encuentran estudiando el primer año de secundaria y cuatro han dejado la escuela. A los 15 años, sólo el 42% cursa el primer año de bachillerato y casi la cuarta parte del total que ingresó se encuentra fuera de la escuela (CENTRO DE DERECHOS HUMANOS “FRAY FRANCISCO DE VITORIA O. P.”, AC, 2012).

Conforme aumenta la edad también se incrementa la tendencia a ingresar al mercado laboral y a abandonar los estudios: el 24% de los

jóvenes no estudian ni trabajan; el 60.4% de los jóvenes de 15 a 17 años que se dedican exclusivamente a estudiar son mujeres, mientras que esta cifra baja en los hombres al 52.7%. Aproximadamente 10 millones de jóvenes en edad de asistir al bachillerato y a la universidad, no lo hacen por falta de recursos económicos. Este factor incide de manera importante en la posibilidad de estudiar, pues generalmente las y los jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos son quienes truncan sus estudios. De acuerdo con datos de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP, 4.9% de jóvenes entre 19 y 23 años pertenecientes al sector más pobre asisten a una institución de educación superior, en tanto que del grupo con ingresos altos acude el 58%.

La SES informó que en el 2009 egresaron de nivel superior 430 mil jóvenes, de los cuales más de 60.000 no tienen empleo (14%). En el nivel medio superior había 900.000 egresadas y egresados al año, de los cuales sólo 50% continúan con sus estudios a nivel superior. El 25% ingresaron al mercado laboral y 25% no estudiaba ni trabajaba. La Universidad Nacional Autónoma de México señala que sólo el 27.6% de las personas jóvenes en edad de estudiar el nivel superior lo hacen. El 30% de la Población Económicamente Activa es joven y de ésta, 60% está desempleada. La baja calidad de la educación básica impacta de manera importante el paso hacia la educación media y superior, pues las y los estudiantes no cuentan con los conocimientos y capacidades necesarias para avanzar en su trayectoria académica, lo cual genera rezago, deserción y exclusión.

Se puede apreciar en la cifras presentadas que, en el caso de México, el Estado no ha cumplido con las obligaciones de educación y trabajo en lo que se refiere particularmente a la población joven, siendo que estos derechos proporcionarían las condiciones mínimas necesarias para que una persona pueda desarrollarse en la sociedad a la que pertenece y contribuir al desarrollo económico y social del país.

A partir de lo anterior y aunándonos a la preocupación de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad es que surge la interrogante acerca de las ideas de los jóvenes universitarios de la institución en la que laboramos acerca de los derechos humanos. Partiendo de que la escuela es un espacio para la formación de valores y de mediación entre las finalidades

sociales y las creencias individuales, y que los jóvenes universitarios son producto de un proceso formativo escolar que inicia desde su incorporación a la educación básica, consideramos necesario indagar cómo estos conceptualizan los derechos humanos, asumiendo que el cursar la educación superior puede representar una oportunidad de reconstrucción personal y social, a través de su experiencia como joven y estudiante universitario.

## 5. Educación en derechos humanos en México, desde la política educativa

### 5.1 *Un compromiso*

México ha asumido un compromiso ante la educación en derechos humanos, a través de la firma de varios tratados internacionales. En el año de 1993, se incorpora la demanda de una educación de calidad y equidad, formulada por diversos sectores sociales y académicos. En el 2002, se instruyó a la Secretaría de Educación Pública para que elaborara un programa de Educación en Derechos Humanos. En el 2003, se presentó el primer programa y en el 2006 se publicó el primer informe de evaluación del mismo.

Por acuerdo presidencial, en el 2003, se crea la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, que tiene entre sus subcomisiones temáticas la Educación en Derechos Humanos. Esta subcomisión, presidida por Gloria Ramírez, difundió en el 2006 una versión preliminar del Programa Nacional en Derechos Humanos. En el 2008, se publicó dicho programa en el Diario Oficial de la Federación, definiéndose con claridad las líneas de acción en el plano educativo. Actualmente se trabaja bajo los lineamientos del Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos 2008-2012 (ver sitio web ProNaledh). A partir de lo anterior, podemos afirmar que a nivel institucional, la educación en derechos humanos es ya una línea central de la actual política educativa en México.

## 5.2 Como ley

Cabe resaltar que el actual texto constitucional que hace referencia a la educación en México, ha tenido un sin fin de reformas, desde la de 1917. Las cuales implicaron cambios en el marco ético y valorativo en el ámbito educativo, principalmente con respecto al laicismo y, en 1946, la definición de una educación para la democracia. En el 2011, en el contexto de la llamada globalización, se asume como principio educativo el discurso de los derechos humanos. Se incorpora, dentro del texto constitucional mexicano el compromiso con los derechos humanos en el Capítulo 1, denominado “De los derechos humanos y sus garantías:”

Artículo 1º – En los Estados Unidos Mexicanos todas las *personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales* de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece... (SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN, 2012, las cursivas son nuestras)

Respecto a la educación, específicamente en la Constitución Mexicana se ha ido incorporando, de manera paulatina, la educación como un derecho humano, a través de formular el carácter gratuito y obligatorio de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

En lo que se refiere a políticas nacionales podríamos afirmar que esta reforma constitucional es producto de un proceso que inició años atrás, en el cual se formalizó la inclusión del tema de derechos humanos como política pública al crearse, en 1999, la Comisión Nacional de Derechos Humanos. En el 2003, se cuenta con un ordenamiento de política gubernamental en materia de derechos humanos. En ese mismo año se publica un programa nacional al respecto y se evalúa en el 2006. A partir de lo cual se formula el programa 2008- 2012. Hasta el momento este programa tiene contempladas acciones hasta el 2019 (ver sitio web ProNaEDH)

Específicamente en lo que se refiere a la educación, su objetivo es:

[...] contribuir a la creación de una política de Estado en materia de educación en derechos humanos en todos los tipos, niveles y modalidades de educación formal, no formal e informal con base en el reconocimiento constitucional de la enseñanza de los mismos y en los compromisos contraídos y ratificados por el Gobierno Mexicano desde una perspectiva íntegra que favorezca la gobernabilidad, la consolidación democrática y la paz (SEP, 2011).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que actualmente se cuenta con el marco jurídico y conceptual mínimo para justificar e impulsar la educación en derechos humanos, tanto en el ámbito escolarizado como en el quehacer de todas las instituciones públicas.

### *5.3 Currículum formal*

#### *5.3.1 Educación Básica*

En México, para el 2014 se encuentra explícitamente la educación en y para los derechos humanos en los planes y programas de la educación básica, específicamente en los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética y en las llamadas competencias para la vida que se deben desarrollar en las aulas. Sin embargo, hay que ubicar que estas modificaciones se fueron aunando a un proceso iniciado en 1993.

La reforma del 1993, tuvo como marco el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual consistió en tres grandes líneas de acción: reorganización del sistema educativo nacional (descentralización), reformulación de contenidos y materiales educativo; y revaloración de la función magisterial. En el componente curricular, se propuso el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista y una finalidad formativa, en contra de la tradición de una educación basada en la transmisión de información. Retomando como eje de la propuesta internacional con respecto a la necesidad de educar en derechos humanos y como parte de esta reformulación curricular, nos preguntamos cómo han estado presentes los contenidos con respecto a los derechos humanos.

Para el 2013 se afirma que la Reforma Integral de la Educación Básica viene a cerrar el proceso iniciado en ese periodo, articulando curricularmente los niveles de preescolar, primaria y secundaria, bajo un enfoque por competencias.

En la educación primaria en 1993, se hace énfasis en la formación ética y valoral como uno de los cinco propósitos de la educación primaria, ubicándose como objetivo que el estudiante conozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y como ser humano, así como los compromisos y obligaciones hacia los demás. Los contenidos se refieren a derechos individuales y sociales, ubicando como propósito que al estudiar los derechos individuales y sociales “el alumno identifique situaciones que representan violaciones a esos derechos u obstáculos para su ejercicio, así como que conozca los recursos legales para protegerlos” (SEP, 1993, p. 127). Relacionado con este contenido, se ubica el conocimiento de las instituciones, la organización política, con el fin de que el estudiante ubique las instancias encargadas de promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y las normas jurídicas.

Los derechos humanos se presentan junto con los de los niños y del ciudadano. Se pone énfasis en la estructura política de México, participación ciudadana, garantías individuales y derechos sociales. Se introduce como tema los principios que norman la relación de México con otros países. Se pone énfasis en el carácter pluriétnico y pluricultural del país, junto con la promoción de la libertad, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia y la no discriminación. Se profundiza en las garantías individuales: derecho a la igualdad, a la libertad, seguridad e integridad personal, el carácter inviolable e imprescriptible de tales garantías, órganos encargados de procurar justicia, se menciona la Comisión Nacional de Derechos Humanos. En los derechos sociales se abarca: educación, salud y trabajo. Se retoman los Derechos del Niño (1989) y se ubican los momentos clave de la historia de los derechos de los ciudadanos: Revolución Francesa, Decreto de Miguel Hidalgo contra la esclavitud, Morelos y *los sentimientos de la nación*, las leyes de reforma con respecto a la libertad de pensamiento y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Se ubican como principios de la relación internacional: soberanía, autodeterminación de

los pueblos y solidaridad internacional. En sexto grado, se pone énfasis en el tema de soberanía y democracia como forma de gobierno, en el cual se incluye el tema del respeto de los derechos humanos y la legalidad como condición de la democracia; órganos nacionales de justicia y el análisis de la Constitución de 1917. Se retoma el carácter multicultural de México, enfatizando los derechos sociales, la libertad de creencias, la tolerancia, la participación social y política, la no discriminación, “la libertad, el respeto a los derechos humanos y a tolerancia como fundamentos de la convivencia social” (SEP, 1993, p. 139). Dentro de las relaciones internacionales se retoma el tema de soberanía nacional, la lucha por la paz en el mundo, los conflictos bélicos y los acuerdos internacionales y la ONU.

En el nivel de secundaria, desde el 2002, se da un importante énfasis a los derechos articulado con las necesidades formativas de los adolescentes y se abordan temas específicos de Derechos Humanos, tales como las convenciones internacionales. En el 2006 se reorganizan los contenidos con base en ocho competencias cívicas. En el plan de estudios del 2011, encontramos una importante presencia tanto del contenido como del término de derechos humanos desde la justificación misma del tipo de educación que debe garantizar el Estado mexicano, hasta los contenidos específicos por grado y materia, entendiendo por contenido tanto la información como las actitudes y acciones concretas en la convivencia.

Con la asignatura de Formación Cívica y Ética se continúa en primaria y secundaria el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales que iniciaron en preescolar. La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática... (SEP, 2011, p. 55).

Observamos entonces que la inclusión del tema de los derechos humanos ha sido parte de la reforma curricular iniciada desde 1993, en la cual se replantea el sentido y contenidos de materias relacionadas directamente con la formación cívica y ética.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que los jóvenes universitarios actuales, considerando un rango entre 18 y 22 años de edad, por lo menos durante su educación primaria y secundaria tuvieron acceso a información relacionada con los derechos y valores de la democracia, aunque con una vaga o difusa referencia a los derechos humanos como una construcción discursiva mundial y específica. Interesa analizar qué ofrece la educación superior, teniendo como supuesto que al poder tener acceso a este nivel educativo podrían reformular sus conocimientos previos sobre los derechos y la democracia.

### 5.3.2 Educación Superior

Las directrices de educación superior en derechos humanos derivan de Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos 2010-2012 (ProNalEDH). De estas directrices emanar las acciones emprendidas por los diversos subniveles educativos en materia de DH, incluyendo el Nivel Superior (NS). Estas acciones han comprendido entre otras, la inclusión en los planes de estudio de materias relacionadas a los derechos humanos.

Específicamente, entre sus metas se encuentra el de aumentar de 17.4% (2010) al 80%, las Instituciones de Educación Superior (IES) que imparten contenidos afines al tema de derechos humanos. Además del plano curricular, entre sus estrategias se menciona el desarrollo de procesos permanentes de investigación sobre la situación de los derechos humanos y las realidades educativas en cada contexto y en cada momento histórico, que den sustento a la construcción de nuevas maneras de educar en derechos humanos.

En este trabajo presentamos el análisis del caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, para lo cual se revisó el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE 2007-2012). En este documento se proponen las políticas, estrategias y metas de trabajo, para guiar las acciones universitarias. En este se encontró la declaración explícita a la defensa de los Derechos Humanos mencionada dentro de la Filosofía Institucional. Que a la letra dice:

La Universidad Autónoma de Querétaro, derivado del artículo tercero constitucional asume como fines de la educación el desarrollo armónico del individuo y de la sociedad a través de los principios, de identidad, justicia, independencia, solidaridad internacional y amor a la patria. Los derechos humanos se consideran actualmente como valores y contenido educativo fundamental en cualquier sistema educativo que pretenda contribuir con elementos formativos para una mejor convivencia, tanto en su dimensión individual como social. Este valor debe impregnar las acciones institucionales, tanto internas como externas. Por ello, las funciones universitarias y los programas educativos deben concretar contenidos y acciones que los promuevan, tanto en el ámbito institucional, como en las diversas instancias y grupos sociales de la comunidad (UAQ, 2007, p. 8).

En el PIDE actual (2013-2015), no se menciona de manera directa, pero se retoma lo mencionado en el párrafo anterior, al conservar el modelo educativo aprobado por el H. Consejo Universitario en el año 2000. Es así que, dentro de las políticas, estrategias y metas que se establecen en relación con el desarrollo integral de los estudiantes, se pretende “Reforzar el desarrollo de habilidades cognitivas, valores y actitudes de compromiso social [...] impulsar materias transversales en todos los programas educativos (género, medio ambiente, ciudadanía y cultura)” (UAQ, 2013, p. 79).

Para el 2014, encontramos que de 66 licenciaturas que comprende la oferta de la Universidad, solo seis contemplan materias o bloques temáticos relacionadas explícitamente con DH en su plan de estudios: Derecho, Criminología, Desarrollo Humano para la Sustentabilidad, Antropología y Desarrollo Local.

## 6. Problematicación

Reconocemos el papel formativo de la escuela en el ámbito de los valores. Consideramos los derechos humanos como un sistema de valores consensado y legitimado socialmente a través de su incorporación tanto en el discurso legal como formativo en el ámbito educativo.

Asumimos que la presencia del contenido discursivo en el currículum constituye una primera condición para la formación en este ámbito, sin embargo, su incorporación al marco de pensamiento y acción de los sujetos concretos se verá mediado por múltiples procesos y dimensiones escolares y no escolares.

Es así que, partiendo de que la escuela es un espacio para la formación de valores y de mediación entre las finalidades sociales y las creencias individuales, consideramos necesario indagar cómo los jóvenes universitarios conceptualizan los derechos humanos, considerado que han vivido un proceso formativo escolar y que se encuentran en un momento de reconstrucción de ese conocimiento a través de su experiencia como joven y, estudiante universitario. Es así que nos preguntamos: ¿Cuáles son las ideas y conocimientos que tienen jóvenes universitarios sobre los derechos humanos?

## 7. Método

*Objetivo General:* Identificar ideas compartidas de jóvenes universitarios en torno a los derechos humanos, con el fin de aportar a la discusión y propuestas educativas en este campo.

*Tipo de estudio.* Se realizó un estudio exploratorio descriptivo, buscando indagar y comprender las ideas de los jóvenes en el marco del contexto social y educativo actual teniendo como referente el currículum formal.

*Población.* El muestreo fue intencional. Se aplicó un cuestionario a 11 licenciaturas, buscando un balance entre carreras que por su contenido en sí mismo podrían tener vinculación con el tema, otras que no. Se aplicaron un total de 349 cuestionarios. Se eligieron grupos de estudiantes de primeros semestres y del tramo final de estudios. Por el momento se dejaron fuera de este reporte carreras que sí incluyen explícitamente el contenido de derechos humanos en su plan de estudios: dos de carácter social humanístico y dos de las áreas biológicas. Para fines del presente reporte sólo se muestran los datos de cuatro licenciaturas: Historia, 27 encuestados; Ciencias Políticas y Sociales (CPyS) 28; Química, 20 y Medicina, 29. Sumando un total de 104 encuestados.

*Instrumento.* El cuestionario constó de 19 preguntas abiertas y cerradas, organizadas en los siguientes aspectos:

- Datos generales
- Nociones de derechos humanos
- Principios subyacentes a los derechos humanos
- Situación de los derechos humanos en México y obligaciones del Estado Mexicano.
- Medios de formación-información
- Historicidad/conciencia histórica
- Acción social/conciencia de participación en asuntos relacionados con los derechos humanos.
- Ciudadanía y derechos humanos

## 8. Resultados

Para organizar y analizar los resultados se procedió a transcribir las respuestas, y en el caso de las preguntas abiertas, establecer agrupaciones que fueran conceptualmente parecidas, conformando así tipos de respuestas.

A continuación se presentan las respuestas con el fin de identificar: noción de derechos humanos, apreciación de su respeto en el caso de México así como los derechos a fortalecer y medios de información.

A partir de las respuestas de los participantes y con el apoyo de definiciones teóricas acerca de los Derechos Humanos, emergieron tipos de respuestas. En cuanto a la *noción de derechos humanos* fueron agrupadas en los siguientes rubros:

- *Componentes del concepto:* Lo jurídico formal, aquí se incluyeron las respuestas que hacían referencias a leyes, decretos, mecanismos de protección. Lo normativo moral, se incorporaron respuestas que hacían alusión a reglamentos y al deber ser. Valores y actitudes, se incluyeron respuestas que aludían a los valores que subyacen a los DH. Se incluyeron respuestas en donde se hace referencia de manera explícita a los DH como acciones.

- *Historicidad.* Se englobaron las repuestas que aludían al pasado y presente del surgimiento de los DH o a algún aspecto de cambio.
- *Finalidades.* En este apartado se incorporaron las respuestas que daban respuestas a un para qué de los DH. Se distinguieron las siguientes: para garantizar la dignidad e integridad de las personas; la igualdad; el respeto a la diversidad; la libertad, la relación armónica con los demás (convivencia); el bienestar y la calidad de vida, así como las necesidades de subsistencia; proteger a los individuos de los abusos y las injusticias en relación con la autoridad; promover su cumplimientos y como una forma de orden y control social.
- *Características.* Se agruparon las respuestas que aludían a la universalidad-localismo, exigibilidad-privilegios, inherentes-otorgados.

En las respuestas acerca de la *noción de derechos* humanos, se encontró que la mayoría hace mención a aspectos jurídicos, tales como leyes y normas, particularmente los estudiantes de Medicina y los de CPyS, el 69% y el 67% respectivamente de sus respuestas se concentraron en este aspecto. En segundo lugar, se hace referencia al aspecto normativo moral, valores y actitudes, ubicándose los estudiantes de Historia en este aspecto con un 62% de sus respuestas, le siguen los de Química (38%), CPyS (27%) y Medicina (25%). En tercer y último lugar, hacen referencia a acciones, oscilando entre el 3% y el 6% de sus menciones. A partir de lo cual podemos afirmar que los derechos humanos se conceptualizan principalmente como una serie de normativa jurídica e institucional y como una serie de pautas de comportamiento moral<sup>3</sup>, quedando relegado el sentido de prácticas o acciones.

Entre las finalidades mencionadas en orden de relevancia fueron: proteger-se y evitar injusticias (81%), mejorar la convivencia (81%), cuidar la dignidad e integridad del ser humano (64%), procurar el bienestar (58%), preservar algunos valores como el de la igualdad (44%), la libertad (28%)

---

3 En general se manejan los datos en porcentaje, calculando el 100% a partir del total de respuestas de cada carrera: 69 medicina, 51 Química, 40 Ciencias Políticas y 45 Historia, con el fin de conservar la proporción y poder comparar las respuestas por carrera cuando se considere que pudiera estar influyendo el tipo de respuestas según la orientación de la formación profesional y posibles intereses.

y respeto a la diversidad (13%). Pero también emergió el considerarse como un mecanismo de control social (23%). Este último sentido aunque menor, fue mencionado por estudiantes de Historia, Química y Medicina.

Entre las características la mayoría ubica que los Derechos humanos en orden de mención: se otorga, son inherentes, son privilegios, son exigibles, han cambiado, son locales y son universales. Analizando por licenciaturas, ubicamos que los de Historia en su mayoría afirman que los derechos se otorgan (54%), pero también son exigibles (14%). Los de Química los ubican como privilegios (29%), pero también como inherentes (26%) a la persona. Los de CPyS, afirman que son privilegios (29%), que se otorgan (29%). Los de Medicina, afirman que son inherentes (38%), pero otra parte que son privilegios que se otorgan (31%). Es decir, hay posturas opuestas sin prevalecer alguna de ellas.

Las menciones de historicidad son mínimas, se encontraron en estudiantes de Historia (2%), Ciencias Políticas (1%) y Medicina (1%). La mención al carácter local o universal sólo aparece en los estudiantes de Historia y Química. Los primeros se inclinan por considerarlos universales (9%) y los segundos, locales (10%).

En relación con la *apreciación de su respeto en el caso de México así como los derechos a fortalecer* se les preguntó si en México se respetan los derechos humanos ante lo cual, de los 104 estudiantes encuestados, el 4%, respondió que sí frecuentemente, el 89%, que algunas veces y el 7%, nunca. Es decir, hay cierta percepción de que sí se respetan aunque no en su totalidad.

Para profundizar en este aspecto se les preguntó si en nuestro país existían grupos sociales a los que se les vulnerara en mayor medida sus derechos humanos. Se encontraron las siguientes respuestas en orden de mención: indígenas, pobres, personas con compartimientos sexuales diversos (homosexuales), discapacitados, adultos mayores, migrantes, mujeres, jóvenes, extranjeros, niños y niñas, ocupando los más altos porcentajes, los indígenas. Resalta el hecho de que los jóvenes, mujeres, niños y niñas no son ubicados como grupos particularmente vulnerados, sino más bien aluden a circunstancias o características como grupos (etnia, sexualidad, nivel socioeconómico).

Un aspecto interesante que emergió de la *apreciación de su respeto en el caso de México* fue lo que hemos denominado como “amenazas”, lo anterior a través de preguntar acerca de las razones del por qué no se exigen, por qué se vulneran y por qué no se respetan los Derechos Humanos en nuestro país, a continuación se muestran los resultados.

**Tabla 1 – Amenazas a los derechos humanos**

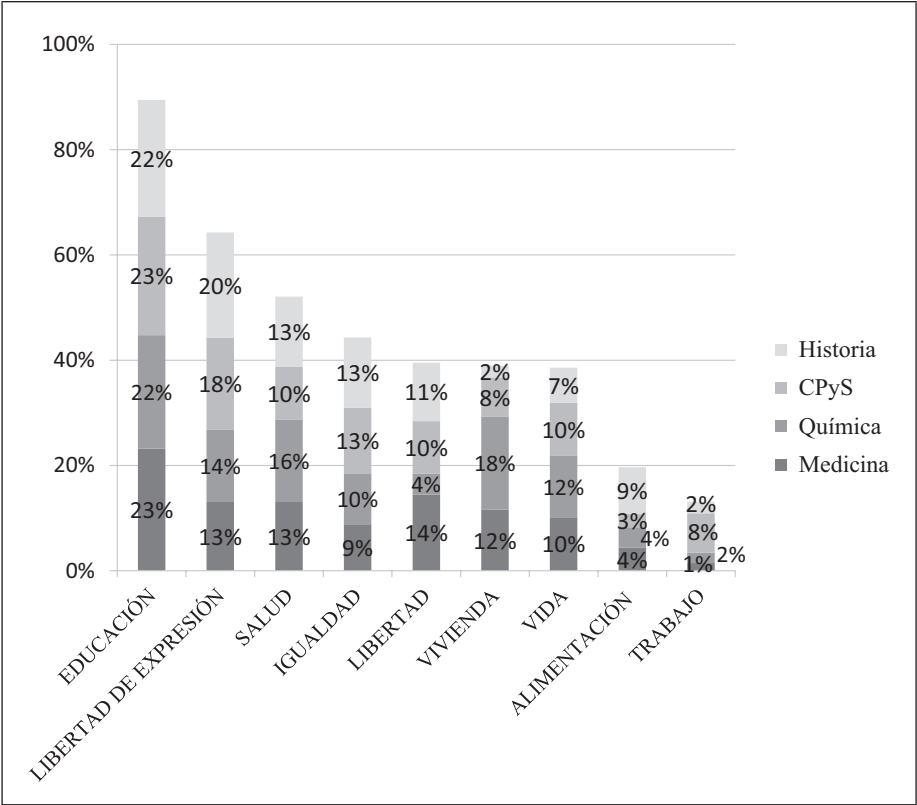
Respuestas	No se exigen por...*	Se vulneran por...*	No se respetan por...*	Total
Desconocimiento	13	10	2	25
Discriminación	0	5	10	15
Indiferencia	9	2	2	14
Corrupción	2	5	3	11
Temor	8	0	0	8
Intereses particulares	4	3	1	8
Normalización	1	0	5	6
Pobreza	0	4	0	4
No acceso a la información	2	0	2	4
Evitar conflictos	3	0	0	3
Falta de respeto	0	2	0	2

\* Porcentaje de frecuencia de respuesta de la apreciación del respeto de los DH en México.

En la Tabla 1, podemos identificar las principales amenazas que señalan los jóvenes a los derechos humanos. En primer lugar aparece el desconocimiento, en el cual incluyen la falta de acceso a la información. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre la efectividad de los programas de educación, tanto formales como no formales. La discriminación, indiferencia y normalización, atienden a estructuras culturales e ideológicas, que requieren acciones a largo plazo y que implican profundos cambios en la manera de pensarse como ser humano y miembro de una comunidad. Resalta también la mención al temor como un elemento que limita la

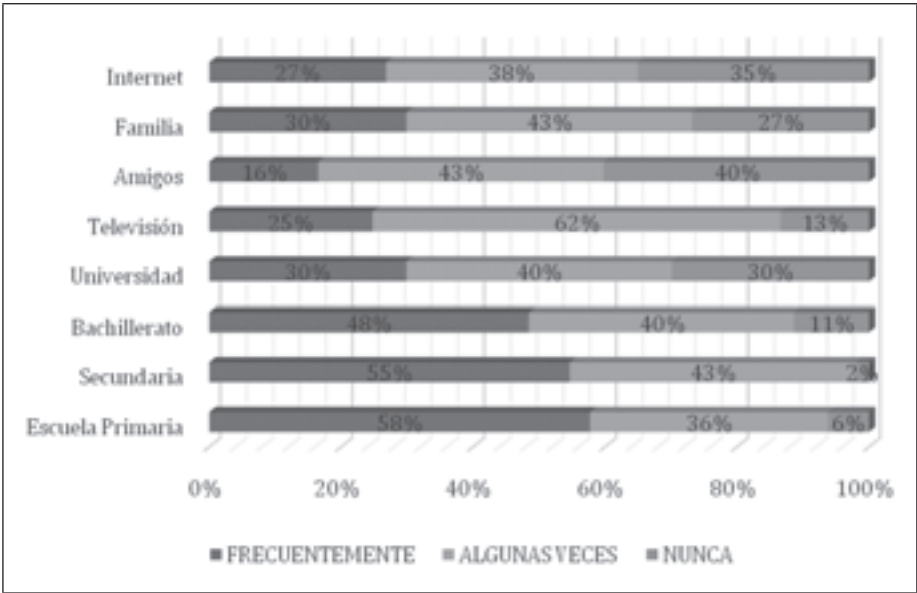
exigencia y defensa de los Derechos Humanos que, junto con las demás amenazas -corrupción, intereses particulares, conveniencia-, podríamos inferir, se ubican dentro de una lucha de poderes, en donde el exigir y defender los Derechos Humanos supone un enfrentamiento con otros a quienes les conviene limitarlos. En síntesis, habría tres ámbitos a trabajar: información, cultura y poder.

A la pregunta acerca de los derechos que se requieren fortalecer en nuestro país encontramos lo siguiente:



**Gráfico 1 – Derechos a fortalecer**  
**(Porcentaje de frecuencia de respuestas por carrera a la pregunta acerca de los DH a fortalecer en México)**

Como podemos apreciar, los jóvenes encuestados, expresan su mayor preocupación por la educación, seguido de libertad de expresión y salud, igualdad, libertad, vida y vivienda, en último lugar mencionan la alimentación y el trabajo.



**Gráfico 2 – Medios o ámbitos de difusión de información de los derechos humanos (Porcentaje de frecuencia de respuesta de la pregunta: ¿Con qué frecuencia recuerdas haber escuchado ideas relacionadas con los derechos humanos?)**

De acuerdo a las respuestas de los entrevistados, se reconoce como principal ámbito de información la educación básica (primaria, secundaria, bachillerato) seguido de la familia y la televisión. En menor medida se ubican la universidad, la internet y los amigos. Lo que nos puede indicar que en los ámbitos sociales de interacción fuera de la escuela no es un tema que interese o capte la atención de los jóvenes encuestados. Resulta preocupante el bajo porcentaje otorgado a la universidad, lo que nos estaría señalando la necesidad de reforzarlo en el currículo, prácticas y eventos, tanto para su difusión, promoción y debate o discusión.

## Conclusiones

En México, por lo menos a nivel discursivo de la política educativa, instrumentada en los planes de estudio de todos los niveles educativos, está presente la educación en Derechos Humanos como directriz y finalidad educativa, lo cual se ha incorporado en el proceso de la construcción del Estado mexicano.

En el caso de la Educación Superior, es parte de su normativa. Particularmente en el caso de la UAQ, sólo se identificaron seis licenciaturas que abordan el tema de manera explícita en sus planes de estudio, por lo cual no se puede afirmar que sea un contenido transversal. Se reconoce por parte de los encuestados el ámbito de la educación formal como el principal medio de información, sin embargo, queda rezagado el impacto de la educación superior. Podríamos afirmar que son los contenidos de la educación básica y la información de la televisión los que mayor impacto reconocen los jóvenes han tenido en su información sobre el tema. En ese sentido, puede entonces entenderse el porqué a nivel de concepto, los derechos humanos se significan principalmente como un discurso del marco normativo-jurídico, dado que este es el enfoque que se le ha dado en la educación básica, con un énfasis informativo. Además, las características señaladas en el discurso oficial, están lejos de ser comprendidas y asumidas por los jóvenes.

La defensa y realización de los derechos humanos como una práctica social está lejos de la percepción de los jóvenes, identificándose más como algo que no ocurre frecuentemente, principalmente en ciertos grupos de la sociedad por características como la etnia, sexualidad y nivel socioeconómico. Los jóvenes universitarios no se reconocen como grupo vulnerado, a la vez que enuncian a la educación como uno de los principales derechos humanos, al cual tienen acceso.

Desde la visión y vivencia de los jóvenes universitarios, los derechos humanos son propuestas y buenos deseos. Derechos tales como el trabajo y la alimentación no son dimensionados como algo exigible, lo cual nos lleva a tratar de entender las diferencias de posicionamiento ante la realidad entre adultos, jóvenes. Los derechos que como adultos consideramos

problemáticos, no lo son necesariamente para las nuevas generaciones, posiblemente por la mirada hacia las cuestiones de más corto plazo o las que viven de manera más directa. A partir de lo cual podríamos inferir que es un problema que está un tanto alejado de su cotidianidad, pero en el cual podrían y deberían reflexionar a través de su formación disciplinaria. Identifican varios tipos de amenazas, que implicarían la necesidad de mayor información, la transformación profunda de formas de pensar y actuar y la relación de los ciudadanos con el poder. Haría falta a nivel educativo, sensibilizar hacia estos temas, para que puedan ser reconocidos como derechos inherentes al ser humano y por tanto exigibles.

Si bien ya estamos en el camino de la incorporación de los derechos humanos como una directriz social, falta aún mucho por hacer, entre ellas, lograr que permee en el contenido de todos los programas educativos, pero sobre todo en las acciones cotidianas dentro y fuera de las escuelas. Habrá también que analizar los enfoques, interpretaciones y maneras de presentar este discurso, que si bien tiene un fuerte peso político, también está abierto a discusión y debate. Tarea, que tendría que hacerse desde el ámbito universitario. Estamos convencidos de que no basta que aparezca como contenido curricular en la escuela, es necesario revisar cómo se enseña, qué se enseña, cómo se vive, dentro y fuera de la escuela, así como es interpretada y vivida la realidad social en todos los ámbitos cotidianos.

Consideramos que los derechos humanos, junto con la paz y la democracia, son parte de las condiciones básicas para el desarrollo de las naciones, por lo cual son una obligación de los Estados. Planteamos junto con Ramírez (2007, p. 80) dentro de los retos, la necesidad de comprender, discutir y seguir indagando cómo enfrentan los educadores las transformaciones mundiales, cuáles son los desafíos ante los derechos humanos emergentes, cómo los sujetos de la educación interpretan, transforman, asumen o rechazan una propuesta educativa. Asumimos que la realidad puede ser entendida como “movimiento y cambio continuo que puede ser pensada y construida mediante procesos modulados, de diversas temporalidades y direccionalidades a través de la articulación entre estructuras y sujetos”. Pensar la realidad implica una epistemología de la constitución de los sujetos y de la transformación social que busque la

construcción de sociedades más justas y democráticas que puedan ser viables y deseables para un mundo mejor (BELTRÁN, 2010, p. 11). Desde este enfoque lo importante es la constitución de sujetos sociales transformadores, conscientes, ciudadanos y profesionales, informados y críticos.

## Referencias

ACNUDH. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Disponible en: <<http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>. 2013>. Consultado el 9 de octubre del 2013.

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

CASARINI, M. *Teoría y diseño curricular*. México: Trilla, 1999.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS “FRAY FRANCISCO DE VITORIA”, O. P. A. C. *Informe sobre la situación de los derechos humanos de las juventudes en México y el Distrito Federal 2010-2011*. México: Medios Comunes. Disponible en: <[http://www.redtdt.org.mx/media/descargables/110908%20INFORME\\_JUVENTUDES.pdf](http://www.redtdt.org.mx/media/descargables/110908%20INFORME_JUVENTUDES.pdf), 2012>. Consultado el 2 de septiembre del 2013.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (CNDH). *¿Qué son los derechos humanos?* Disponible en: <[http://www.cndh.org.mx/Que\\_Son\\_Derechos\\_Humanos](http://www.cndh.org.mx/Que_Son_Derechos_Humanos), 2012>. Consultado el 3 de septiembre de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI). *Estadística a propósito del día internacional de la Juventud*, 2010. Disponible en: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/juventud15.pdf>>. Consultado el 25 de septiembre de 2013.

LYNN, H. *La invención de los derechos humanos*. Trad. de Jordi Beltrán Ferrer. España: Tiempo de Memoria TusQuets, 2007.

MAGENDZO, A. *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y Arena, 2008.

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

PEIRÓ, S.; OCHOA, A. La educación y ciudadanía en el siglo 21, en: FORMOSINHO, M.; BOAVIDA, J.; DAMIAO, M. *Educación. Perspectivas y desafíos*. Coimbra: Universidad de Coimbra, 2013.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. 2010-2012. Disponible en: <[http://132.247.1.49/pronaledh/index.php?option=com\\_content;view=article;id=178;Itemid=148](http://132.247.1.49/pronaledh/index.php?option=com_content;view=article;id=178;Itemid=148)>. Consultado el 14 de octubre del 2013.

RAMÍREZ, G. Avances y retos de la educación derechos en humanos en el siglo 21. De América Latina a México, en: *Educación en Derechos Humanos*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores. Disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/11.pdf>>. Consultado el 10 de octubre del 2013.

RAMÍREZ, G. *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la Democracia*. México: Unam, 2007.

RAMÍREZ, G. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Versión preliminar para consulta pública). México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2006. Disponible en: <[http://132.247.1.49/pronaledh/images/stories/Mxico\\_2006Preliminar\\_PlanEDH.pdf](http://132.247.1.49/pronaledh/images/stories/Mxico_2006Preliminar_PlanEDH.pdf)>. Consultado el 10 de octubre del 2013.

SACRISTÁN, G. J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Plan y programas de estudio 1993*. Educación Básica Primaria. México: SEP, 1993.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Plan de estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México: SEP, 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Plan de estudios 2011*. México: SEP, 2011.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP, 2012.

SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. *Reformas Constitucionales en materia de Amparo y Derechos Humanos publicadas en junio de 2011*. (Relación de tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte en lo que se reconocen Derechos Humanos). Disponible en: <<http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/TI.html>>. Consultado 7 de octubre del 2013.

TORO, B.; TALLONE, A. *Educación, valores y ciudadanía*. España: SM/OEI, 2011.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO (UAQ). *Plan Institucional de Desarrollo 2007-2012*. Disponible en: <<http://www.uaq.mx/>>. Consultado el 11 de octubre del 2013.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO (UAQ). *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2015*. Disponible en: <<http://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE2013-2015.pdf>> Consultado el 1 de junio 2014.

VILLORO, L. *De la libertad a la comunidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. ITESM, 2003.

## DA INDIGNAÇÃO À PARTICIPAÇÃO

Geraldo Caliman\*

A indignação é uma virtude que tende a emergir quando a dignidade humana está ameaçada. É a tentativa de expressão de um mal-estar vivido por quem se sente excluído de processos que a sociedade promete a todos os cidadãos, mas que acaba garantindo a poucos. Às vezes, a exclusão é de indivíduos e, então, estes reagem com expressões pessoais a esse mal-estar. Entre as expressões encontramos aquelas de tipo violento, nos limites entre a incivilidade e a delinquência. Quando, entretanto, a exclusão é coletiva, ela gera avalanches de protestos e manifestações, muitas vezes irracionais e desorganizadas: o sujeito, ou o grupo social, age no desespero para encontrar vias alternativas de comunicação – visto que as vias normais estão viciadas – , interrompidas ou simplesmente bloqueadas.

Nas linhas que se seguem, procuramos sublinhar a importância da construção de vias de participação da juventude na vida social, econômica e política. São vias a serem construídas mediante a consciência e a administração dos riscos, do vislumbrar de motivações, de perspectivas e de sentidos orientados para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa com a participação dos jovens. Melhor ainda quando tal participação é programada por atacado, por meio de políticas públicas que viabilizem e canalizem a energia positiva da juventude.

---

\* Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/Universidade Católica de Brasília (UCB).

## 1. Da indignação à motivação

Em junho de 2013, milhares de brasileiros foram às ruas para exprimir suas insatisfações através de manifestações e protestos. Aconteceram momentos de tensão em que os cidadãos não conseguiam entender por que dentro de uma sociedade democrática como a brasileira surgiam de um dia para outro manifestações tão intensas e numerosas. De fato foram milhões os brasileiros que foram às ruas exprimir seu mal-estar pelo estilo de vida difícil (desemprego, inflação, violência) e pela gestão pública dos serviços. A maioria dos participantes dessas manifestações era composta por jovens que, ao contrário de seus pais, não dispõem de canais de expressão e de manifestação para seu mal-estar social, ou seja, sindicatos, movimentos e partidos políticos capazes de viabilizar suas insatisfações.

Uma segunda onda de expressividade por parte da juventude emerge no final de 2013, com a organização dos chamados “rolezinhos”. Os “rolezinhos” são movimentos de massa de jovens de periferia que marcam pelas redes sociais passeios pelos centros de consumo, sobretudo pelos *shopping centers* das grandes cidades. Esses jovens são na maioria pobres e negros e até então não frequentavam os ambientes refinados dos *shoppings*. Surgem a partir de uma tendência no movimento *funk* que exalta o luxo e o consumo, embora os jovens que aderem a esse movimento sejam fascinados e se movam mais pela dimensão simbólica do consumo de marcas e grifes do que pelo uso destes. Seu poder aquisitivo não lhes permite o consumo, mas “ao ocupar os *shoppings*, a juventude pobre e negra das periferias não estava apenas se apropriando dos valores simbólicos, como já fazia pelas letras do *funk* da ostentação, mas também dos espaços físicos, o que marca uma diferença” (BRUM, 2013), o que ocasiona perplexidade e sensação de insegurança por parte das classes médias, tradicionais frequentadoras desses ambientes.

Como afirma Castells (2012, p. 20),

[...] fue fundamentalmente la humillación causada por el cinismo y la arrogancia de los poderosos, tanto del ámbito financeiro como político y cultural, lo que unió a aquellos que transformaron el miedo en indignación y la indignación em esperanza de uma humanidade mejor.

Sem dúvida que esses dois tipos de movimentos juvenis exprimem por si uma necessidade de base da juventude brasileira: a de participar de modo mais efetivo da construção da sociedade, de se sentir parte da sociedade e comprometer-se com sua construção como protagonistas e não como espectadores passivos. Exprime também a necessidade de criar vias de participação para a juventude brasileira, que até então tem sido chamada a fazer parte da sociedade de consumo como consumidores e menos como participantes ativos; e consumidores que às vezes – como no caso dos jovens de periferia – só conseguem participar marginalmente e simbolicamente do consumo a que são insistentemente instigados.

Marilena Chauí (2013) constata como em certo ponto, no final do século passado, se assiste à fragmentação, à terceirização e à precarização do trabalho, ao enfraquecimento dos movimentos sociais e das ideologias. Enfim, se arrefecem os canais normais de participação social, e os partidos políticos que inicialmente canalizavam a necessidade de mudança e de transformação social se acomodam, encastelados num mundo muito autorreferencial, pragmático e distante do mundo real. Em seu lugar, cresce o individualismo, a competição, o isolamento, o pragmatismo, que detonam as pontes de comunicação e diálogo e tornam insuportável a vida dos grupos excluídos.

Esse é um momento em que a sociedade brasileira precisa abrir espaços para motivar estilos de participação social mediante o empenho cívico e o protagonismo dos jovens por meio de políticas públicas que incentivem e que criem canais de participação deles na vida social, política e econômica.

Focalizando agora a condição juvenil a partir de uma perspectiva educativa, projetamos uma situação em que os jovens, movidos pela indignação, consigam encontrar esperança para se motivarem para a mudança. A indignação, quando orientada, pode provocar a motivação e esta, a consciência da vulnerabilidade e dos riscos.

## 2. Da consciência às perspectivas

Quando nos encontramos diante de uma juventude que consegue exprimir sua condição de exclusão social e de falta de participação na

vida da sociedade, a primeira providência deve ser o cuidado para sanar aquela situação de risco e vulnerabilidade. O cuidado ou a cura devem ser o primeiro passo de uma relação de ajuda. Notamos que o primeiro processo, de cuidado e de cura, é indispensável: diante da pessoa que sofre as condições de risco, não podemos ficar indiferentes. No entanto, a primeira fase, para que seja transformadora, deve projetar-se para a segunda, que reforça os recursos internos das pessoas e promove a superação dos riscos a partir de dentro delas mesmas.

O segundo passo é a articulação de um itinerário projetado para a criação de motivações, de força, de autoestima, ou, como alguns pesquisadores afirmam, para a promoção da resiliência. É um processo em que as pessoas passam a ser motivadas não mais de fora para dentro (processo de cuidado e de cura), mas de dentro para fora (processo de “empoderamento” ou *empowerment*), em que elas passam a sonhar com as perspectivas do futuro e a agir em função de um projeto de vida. Nesses casos, conseguimos fazer com que a pessoa caminhe com as próprias pernas, aprenda a pescar em vez de ganhar o peixe e seja proativo em vez de ser eternamente reativo às suas infinitas carências e sofrimentos.

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: sua palavra adquire sentido e eficácia porque ele mesmo, como educador, faz sentido para o educando. A busca de sentido atiza a vontade de mudança e de responsabilidade pessoal. O processo de responsabilização requer motivação para a mudança. O “outro”, quando significativo, como 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.

### 3. Da participação à transformação

Um dos pilares da legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, no seu art. 1º, preceitua que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. Consolida-se a isso o pleno desenvolvimento do jovem e seu preparo para o exercício da cidadania, por meio da busca e da conscientização dos seus direitos e deveres como cidadão. A prática da cidadania é, então, oportunizar aos jovens a palavra, para que eles possam discutir, questionar, indagar, validar seus pontos de vista, para aprender a se posicionar criticamente em diferentes situações e, principalmente, para a vivência da tolerância, do respeito à diversidade, da solidariedade, da fraternidade e do protagonismo juvenil. Com a prática do diálogo, os jovens vão aprendendo a se posicionar e a se relacionar melhor com as adversidades impostas pela convivência humana.

Estudos na área da Pedagogia Social ressaltam os potenciais educativos das atividades que intensificam a consciência das responsabilidades na convivência social (CALIMAN, 2011). Bases antropológicas para a ação socioeducativa são a educabilidade e a sociabilidade humanas. A educabilidade se fundamenta em nossa concepção como seres susceptíveis de melhora e de aperfeiçoamento de nossas capacidades. A sociabilidade, por sua vez, tem a ver com a educação para a consciência e para a responsabilidade social na convivência humana.

Numa vida líquida, incapaz de oferecer referências atitudinais, comportamentais e conceituais fortes, a educação para a cidadania, para os valores, torna-se essencial à convivência entre as pessoas. Uma configuração de valores construída pelos indivíduos mediante a ativação da sociabilidade e da reciprocidade nas relações humanas tende a substituir a necessidade de regulações externas dos comportamentos e dos conflitos. Daí a importância das metodologias que se utilizam da ação-intervenção sobre a realidade, especialmente se marcadas pela participação dos atores envolvidos (SIVERES, 2012).

As atividades de ação-intervenção sobre a realidade têm o potencial de provocar nos indivíduos e nos grupos, que delas participam, uma função de transformação pessoal e social. De transformação social, enquanto a ação exercida em atividades de extensão tende a refletir sobre as origens do mal-estar social que gera a exclusão; a provocar o diálogo, a interação com os outros, a capacidade de negociar e de administrar conflitos. De uma função transformadora em nível pessoal, a partir do momento em que o contato com a realidade provoca no indivíduo um processo de conscientização de tais mecanismos excludentes, mudando seus conceitos, atitudes e procedimentos em relação aos grupos excluídos.

#### 4. Protagonismo entre educação escolar e pela educação social

O termo *protagonismo* se origina do latim “*protos*” – principal, primeiro; e de “*agonistes*” – lutador, competidor. O protagonista seria a pessoa que desempenha o papel principal numa peça literária ou num acontecimento. Nesse sentido, o termo protagonista pode bem ser aplicado a uma coletividade, à juventude, ou às juventudes, e não nos parece adequado para indicar a atitude de um indivíduo, uma vez que o teatro da vida não permite o desempenho de um papel principal para cada indivíduo, pois cada indivíduo se articula com os outros para exercer uma atividade conjunta.

Os jovens passam por um período de transformações físicas, psíquicas e sociais que os fazem mais vulneráveis às mudanças. Lidar com rupturas, com o provisório, com padrões impostos, tais como o consumismo, o culto à estética, o apelo à imagem e à individualização, a busca do prazer a qualquer custo, a competição, implica fragilidade e até perda de referenciais para a juventude. Essas questões demandam muitos enfoques e precisam ser consideradas, se a escola quiser ser mais do que mera transmissora de conteúdos.

O jovem precisa se sentir sujeito. Que pequenas ações podem ser executadas, como consequência de um projeto, para melhorar o mundo? A começar pela escola, com um tratamento humano a todos? E no entorno

da escola? Que pode fazer o sentimento de pertença, de responsabilidade social, de cidadania? A solidariedade entra nesse processo como solução para resolver os problemas sociais: nesse caso, em vez de dar o peixe, que logo se consome, não será melhor, na medida do possível, ensinar a pescar? (GOMES; BRASIL; DASSOLER, 2010).

Diante da realidade onde novas relações se estabelecem em um ritmo acelerado, cabe pensar sobre como a sociedade vem articulando o atendimento a uma juventude cada vez mais seduzida por culturas juvenis que influenciam o comportamento e os saberes dos jovens. A escola contemporânea é convidada a direcionar seus esforços para uma formação que contemple os aspectos cognitivo, social, cultural e de empreendedorismo, vislumbrando a constituição de uma juventude mais atuante, participativa, interessada, que debata, envolva-se, critique e reivindique seus direitos: uma juventude politizada. A escola como espaço de formação para a participação dos jovens, espaço de opiniões e de vivências múltiplas e plurais, pode promover a oportunidade de novas formas de diálogo com a sociedade. A escola constitui-se um espaço apropriado, mas não o único, para possibilitar e direcionar situações de diálogo sobre a realidade e propiciar relações de sociabilidade entre os jovens.

Nesse contexto, as relações interpessoais assumem uma dimensão importante e outra vez remete-se à questão do diálogo como um momento de interação que pressupõe falar, mas também saber ouvir e respeitar as opiniões de outras pessoas. A prática do diálogo oportuniza aos jovens trocas de experiências, além da possibilidade de refletir sobre algumas posições e opiniões preconceituosas. Assim, educar a juventude para o diálogo significa também oferecer aos jovens uma formação pautada por uma dimensão humanística. Freire (1997) diz que o diálogo entre as pessoas não pode ocorrer se não houver um profundo amor ao mundo e às pessoas.

Assim, ao considerar a escola como espaço privilegiado para desenvolver a capacidade de dialogar e desenvolver a participação social dos jovens, é preciso (re)pensar a relação entre educadores e educandos sob uma perspectiva que contemple a construção de valores e o trabalho com projetos, pois, como analisa Machado (2000, p. 58), “projetos e valores são os protagonistas do processo educacional. Nada há mais humano do

que a capacidade de projetar, de fixar metas”. Ainda pensando sobre essa questão, Gomes (2001) afirma que a escola é um lugar de aprendizagem com competência técnica, ética e política. Assim, os projetos escolares devem prever não apenas o que os educandos precisam aprender, mas educar na perspectiva de formar o aluno integralmente. Tais projetos contribuem para o desenvolvimento e a efetivação dos valores mencionados; começam em forma de sonho e se tornam realidade por meio dos processos educativos que garantem a participação, o diálogo e o respeito pela pessoa humana, enaltecendo o sentido da vida e a solidariedade.

Os processos educativos têm sido sempre identificados, no Brasil, com aqueles relacionados ao sistema escolar. A demanda emergente das necessidades sociais, especialmente aquelas referentes à infância e à juventude, trouxe à tona outros processos educativos igualmente significativos e influentes. Em muitos casos, a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros agentes não formais de educação o apoio indispensável para superar suas condições de exclusão. São associações, clubes, obras sociais e uma variedade de práticas educativas que viabilizam a educação através de metodologias, projetos e ações que incluem o esporte, o trabalho, o lazer, a cultura, a expressão, a arte. Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não única nem suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social.

## 5. Jovens universitários entre participação social e indiferença

Tendo como fonte pesquisa<sup>1</sup> realizada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, no segundo semestre de 2013, com o objetivo de ouvir as opiniões de jovens universitários frente aos direitos humanos, destacamos, a seguir, algumas opiniões relativas à participação

---

<sup>1</sup> Da primeira fase, exploratória e qualitativa, da pesquisa *Juventude universitária e direitos humanos* participaram 61 jovens, de idade entre 18 e 29 anos, distribuídos em sete grupos focais, pertencentes a cursos das seguintes áreas do conhecimento: Medicina e Biomedicina, Pedagogia, Letras, Direito, Arquitetura e Urbanismo, Serviço Social, Administração.

juvenil e aos condicionantes contextuais e estruturais da sociedade sobre suas opções de participação social, política, cultural e econômica. No contexto brasileiro, o momento era de repercussão das grandes manifestações juvenis de junho de 2013.

Percebe-se que os jovens estão dispostos a contribuir com a sociedade e com suas necessidades de mudança. No entanto, sugerem que para isso o governo tenha a sensibilidade de motivar os jovens, colocá-los em sinergia com seus pares por meio da viabilização de projetos sociais, esportivos e culturais. Dizem que os jovens representam um grande potencial de transformação social, mas que a maioria não consegue desenvolvê-lo; querem fazer parte de alguma “coisa”, mas não sabem do quê.

– Primeiro, porque nós somos tratados como vândalos, primeiro é isso. Segundo, a gente pensa em maneiras para contribuir com a sociedade. Não vamos generalizar, mas grande parte da sociedade não vê os jovens como pessoas que vão contribuir, e sim como pessoas que atrapalham (Ped-9).

– Eu acho também que deveria ter um aproveitamento maior dos jovens; eu acho que se o governo soubesse aproveitar o que cada um tem [...] na sua área, cada um com sua motivação; se ele soubesse lidar com isso, criasse programas, projetos, ele teria um aproveitamento melhor pra sociedade em geral (Ped-4).

Os entrevistados manifestam uma disposição pessoal para se inserir em projetos voltados à participação cívica (social, política, econômica, esportiva e cultural). Afirmam que o jovem, na dimensão política, tem o poder de “fazer a diferença”, mediante o voto consciente e, na dimensão social, de transformar as condições em que vive.

– [...] quando se tem o poder na mão, você tem que fazer algo que vá fazer a diferença, e a diferença, hoje em dia, é o que nós podemos, pelo menos, tentar fazer a diferença pelo nosso voto (Let-6).

– Você vai sair daqui pra você modificar o lugar onde você vive ou pra você continuar como os outros estão, né? (Let-1).

– [...] a gente tem que se deslocar da nossa casa, ir lá [...] e fazer a nossa parte (Ped-4).

– [...] eu quero mudar vidas, o meu objetivo é mudar não só meu convívio pessoal, mas eu tenho vontade de ser uma pessoa influente no mundo... (Let-2).

Os entrevistados tendem a acentuar o papel da universidade em provocar a mudança da maneira de se relacionar com o “mundo”: para eles, a universidade os ajuda a mudar suas perspectivas de vida, a olhar a realidade com espírito crítico, mas também a se conscientizar dos problemas da sociedade e a lutar para encontrar soluções.

– [...] por esses projetos na universidade, assim [os jovens] mudaram a cabeça, agora são esses próprios jovens que estão fazendo a revolução na rua (Adm-4).

– [...] eu acho que o mais importante é começar uma participação efetiva no seu bairro, na sua cidade, é você participar... (Let-5).

Apesar do potencial e da vontade de participarem, os jovens encontram dificuldades para viabilizar sua participação. De modo particular, sentem que a juventude, embora incomodada, se mostra acomodada e, quando reage, tende a produzir reações sem uma orientação, uma ideia, uma ideologia, sem lideranças. Tendem a reconhecer que existe na sociedade brasileira, nos tempos atuais, um vazio de ideologias, que colabora para gerar uma juventude insatisfeita, “desligada” e “acomodada”.

– No Brasil, os jovens, eu acho que eles tem um grande potencial, mas a gente ficou nesse potencial, a gente não o está desenvolvendo. Em vários momentos, a gente é barrado, a gente é travado. Gente, temos uma diversidade cultural, política, racial, tudo num lugar só: por que não aproveitar tantas diferenças para construir algo de bom? (Ssoc-4).

– Acho que é uma juventude perdida, sem ideologia. Eu me sinto parte, só que eu me sinto também privilegiada, de ter um olhar crítico em relação a isso. Eu faço parte da juventude, não posso negar, mas eu posso dizer que sempre tive um olhar crítico em relação a isso [...] com a intenção de transformar onde eu estiver trabalhando, né? (Ssoc-2).

Entre seus problemas, tendem a nomear os principais obstáculos que enfrentam. Alguns desses obstáculos são encontrados na estrutura social, como: a desigualdade social e a insegurança (Let-2), a violência (Let-5), a falta de qualificação profissional (Let-1), a falta de políticas públicas de atendimento à juventude por parte do Estado (Med-6), as drogas e suas consequências na vida de muitos jovens (Med-7), as dificuldades de inserção no mercado de trabalho (Med-4). Outras barreiras são identificadas na maneira de os jovens se colocarem diante da sociedade: indiferença, estagnação (Let-1), anestesiamento pelo consumo (Ssoc-3), comportamentos “inconsequentes” (Med-8), tendência a lutar por independência (Med-8), que se revela independência mais financeira que do ambiente familiar, o qual permanece como porto seguro por muitos anos. E se dizem vítimas das representações negativas da sociedade em relação a eles (Ped-9, Med-6).

Os entrevistados assinalam a influência prejudicial e anestésica que a sociedade consumista exerce sobre os jovens: “O pessoal está anestesiado pelo consumo. É meio que um ideal, o ideal é consumir. Eu quero trabalhar porque eu quero consumir. Você não tem um ideal de perspectivas de tipo coletivo” (Ssoc-3).

Em relação às dificuldades para interagir com a realidade social, política e econômica, manifestam a tendência de se refugiar na vida privada, atitude que revela opções de tipo individualista:

– Você vai a um barzinho. Antigamente, as pessoas interagiam, cantavam, dançavam, contavam pelo menos suas lamúrias; hoje, as pessoas estão aí do seu lado, mas todo o mundo assim [simula mexer no celular]. Nossa! Parecem zumbis! (Ssoc-2).

Com relação às manifestações de junho de 2013, alguns disseram que sentiram medo e insegurança em relação a elas (Ped-1, Med-1), medo das “brigas” (Ped-5), ou que os pais não recomendaram (Ped-6, Ped-8, SSoc-7). Outros concordam com as manifestações, mas criticam os motivos da participação, sem um objetivo, sem um foco, e com grande quantidade de temas de reivindicação:

– [...] porque eu vi que muitas pessoas que estavam lá no protesto não sabiam o que era PEC 37, não sabiam por que estavam lá. Estavam lá pra ir na multidão, pra depois postar uma foto de capa no Facebook, dizer que tava lá (Let-2).

Alguns participaram porque estavam curiosos para fazer uma experiência do gênero:

– Eu meio que fui para ver o que estava acontecendo de verdade nas ruas, sabe? Fui meio que para vivenciar a experiência mesmo, não foi para dizer que eu não concordava [...] (Med-2).

– [...] me parecia que cada um estava pedindo uma coisa diferente, sabe? [Os outros concordam]. Não existe uma lista de reivindicações. Existe assim: estamos insatisfeitos, mas ok, com o quê? com quem? (Med-1, Med-4).

[...] eles vão falar: “Ah legal, bagunçar um pouquinho”, sei lá, fazer qualquer coisa, menos uma luta política. Eles não sabem ainda o que é uma luta política; eles não têm, infelizmente, eles não têm esse preparo, essa formação, ainda são alienados. Então eu acho [isso] uma das características (SSo-4).

Os entrevistados gostariam que as manifestações fossem pacíficas, sem que os *black blocks* e vândalos aproveitassem e pegassem carona nelas (Let-3, Let-2); criticam a ingerência política nas manifestações (Let-9); a pluralidade de reivindicações ou mesmo a ausência delas e a falta de um foco (Adm-3, Adm-5). Afirmam que alguns foram com o objetivo de vandalismo (Dir-3) e que, por sua vez, a polícia teria sido truculenta também com os manifestantes pacíficos (Arq-8).

– A gente também é patrimônio público, e eles tacaram gás de pimenta na nossa cara! Então, a partir do momento que eles podem agir contra o patrimônio público que eu sou, eu também posso agir contra o patrimônio público, que é mais viável agir contra o patrimônio público físico do que a mim que sou um ser humano (Let-7).

Outrossim, constataam o lado positivo da participação nas manifestações como exercício de cidadania para “melhorar a saúde, a educação” (Ped-6); o papel das redes sociais como instrumento para os jovens, diante da falta de oportunidades para se exprimirem (Let-2); e também a importância das manifestações como aprendizagem democrática (Med-1):

– [...] acho que para isso é que essas manifestações também serviram, para ter oportunidade de discutir, porque às vezes a pessoa não está parando para pensar, mas se ela sentar e tiver oportunidade de parar e discutir [...] (Med-1).

## 6. Discussão, conclusão

A análise das entrevistas coletivas (grupos focais) realizadas com os jovens universitários revela alguns problemas da nossa sociedade e indicam caminhos a seguir. Se, por um lado, eles se percebem como detentores de um grande potencial de transformação social, por outro, reconhecem a dificuldade de participar, de se orientar para um foco, de se inserirem de modo racional em projetos voltados à participação social. É uma sensação de incomodo associada à de comodidade, de falta de orientação, de uma ideia, de ideologias e lideranças. Alguns se sentem anestesiados por uma sociedade que mede a participação através do consumo: quem não consome, não “participa”, é excluído. A competição e o individualismo tendem a provocar o refluxo na vida privada.

Eles veem as manifestações como reflexo dos problemas citados: embora justas e necessárias, mas sem objetivos claros nem lideranças. Gostariam que elas fossem pacíficas, sem a ingerência política que identificam nas ações de vandalismo, que deixam a sensação de serem instrumentalizadas por forças de origem pouco claras.

Daí a importância de abrir espaços de participação, tão pleiteados por organismos internacionais (como a ONU) e nacionais, com o desenvolvimento de políticas públicas orientadas para a juventude e para a participação juvenil.

Em uma sociedade individualista, marcada por diferentes formas de exclusão, onde muitas vezes a despreocupação com a condição juvenil pode ser retratada pela ausência de políticas sociais básicas, há a necessidade e a importância de se buscar sistematizar ações e de se estabelecer articulações possíveis, visando alcançar os objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Desse modo, destaca-se o trabalho com projetos sob diferentes temáticas que possibilitam a construção de valores nos educandos. Esse tipo de trabalho permitirá, por meio do diálogo, amenizar os conflitos existentes no espaço escolar ou em outros ambientes. Ao participarem da vida social, política e cívica, os jovens tecem novos laços; partilham medos, angústias, expectativas, sonhos; instituem relações mais harmoniosas e constroem sentidos e significados a partir das percepções de mundo que eles próprios têm.

A Organização das Nações Unidas (ONU), ao encorajar os jovens para o diálogo e para a compreensão entre gerações e promover os ideais de paz, respeito pelos direitos humanos, liberdade e solidariedade, está propiciando e oportunizando a prática desses conceitos entre os jovens, tendo em vista uma sociedade mais harmonizada. A escola e a família são, por excelência, instâncias apropriadas para apontar caminhos possíveis à promoção de situações dialógicas, além de se constituírem referenciais de valores que têm a maioria dos jovens. Igualmente, as discussões no contexto da sala de aula sobre ações em âmbito mundial que estão sendo direcionadas à juventude ampliam o horizonte de seu protagonismo, abrindo espaços para novos diálogos a respeito de novas realidades. Nesse sentido, cabe destacar o III Fórum Mundial da Aliança das Civilizações, que ocorreu no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro (2010) e que teve a participação de vários segmentos da sociedade nacional e internacional, entre eles, líderes políticos e religiosos, acadêmicos, artistas, membros de ONGs, jovens, jornalistas.

Sposito e Carrano identificam

[...] quatro distintos modelos de políticas de juventude: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento

da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000) (2003, p. 18).

De fato, a história de atenção à juventude no Brasil é muito recente. Começa nos anos 1990 sob influência da Constituição promulgada em 1988 e, inicialmente, contemplava particularmente os universos infantil e adolescente (até os 18 anos), influenciada pela implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006). A sociedade civil e o poder público focalizaram até a década de 1990 os adolescentes e, entre eles, aqueles que se encontram em processo de exclusão social ou privados de seus direitos. As políticas respondem mais ao que identificam como os problemas e riscos representados por setores da juventude do que às suas potencialidades.

No momento presente, as políticas de juventude tendem a acentuar a contribuição positiva da juventude na vida da sociedade, seu engajamento na vida econômica, política e social e sua capacidade de estimular a transformação social. Com o tempo, a juventude deixou de ser entendida apenas como a fase de transição entre a adolescência e a vida adulta ou como um problema social e passou a ser vista como sujeito de direitos que necessitam de políticas públicas específicas (BRASIL, 2013, p. 9), mas parece que tudo isso ocorreu mais no nível teórico e menos na prática, justamente pela falta de canais de participação social para os jovens. Daí a evidente constatação no item anterior: os jovens identificam o sintoma de uma grande insatisfação que não sabem de onde vem (Dir-2, Med-1, Med-4); querem fazer parte de alguma “coisa”, mas não sabem do quê (Med-1).

Na virada do milênio, as políticas de juventude se expandem para as idades depois dos 18 anos e entendem incluir as questões relacionadas à juventude, de forma mais consistente, por motivos emergenciais, já que os jovens são os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e pelas distintas formas de violência física e simbólica que caracterizam o século 21. E, mais importante, deixam de ser políticas ocasionais e de governos para serem políticas permanentes e de Estado.

As atuais orientações para o desenvolvimento de políticas públicas de juventude (BRASIL, 2013, p. 8) acentuam a necessidade de superação

da condição anterior de dependência e proteção exigida pela infância e pela adolescência e afirma que é na juventude que o indivíduo processa de maneira mais intensa a conformação de sua trajetória, de valores, e a busca de sua plena inserção na vida social.

Alguns desafios foram identificados como foco para as ações de políticas públicas e sociais que norteiam a consolidação da Política Nacional de Juventude: ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; erradicar o analfabetismo; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover uma vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASIL, 2006).

O ponto mais sensível da lista parece-nos estar, no momento, em democratizar o acesso ao esporte, ao lazer e à cultura e no estímulo à cidadania e à participação social, na medida em que são setores que permitem uma via de mão dupla, não somente para abrir espaços “para” o jovem, mas “com” a participação deles. Se o estímulo à cidadania e à participação social permite a corresponsabilidade na solução dos problemas que os jovens identificam na sociedade, a dimensão esportiva, artística e cultural permite a expressão da condição juvenil de modo excelente, educativo e criativo.

## Referencias bibliográficas

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. *Guia de políticas públicas de juventude*. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria Geral da Presidência da República. *Políticas públicas de juventude*. Brasília, DF, 2013.

BRUM, E. Os novos vândalos do Brasil. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473\\_348730.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html)> Acesso em: 20 de maio de 2014.

CALIMAN, G. The Concept of Social Pedagogy Based on the Praxis of Social Work in Brazil. In: BUCHMANN, U.; DIEZEMANN, E.; HUISINGA, R.; KOHLER, S.; ZIELKE, T. (Org.). *Internationale Perspektiven der Subjektentwicklungs und Inklusionsforschung*. Frankfurt: GAFB Verlag, 2011. p. 290-307.

CALIMAN, G. *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. Brasília, DF: Liber Livro; UNESCO, 2013.

CASTELLS, M. *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

CHAUI, M. As manifestações de junho de 2013 em São Paulo. São Paulo, *Revista Teoria e Debate*. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/nacional/manifestacoes-de-junho-de-2013-na-cidade-de-sao-paulo>>. Acesso em: 14 maio 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, C.A.; BRASIL, I.C.R.L.; DASSOLER, O. B. Ano Internacional da Juventude: diálogo e entendimento. *Revista Diálogo*, São Paulo: Paulinas, v. 15, p. 15-18, 2010.

GOMES, C. A. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

SIVERES, L. (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2012.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 3, n. 24, p. 16-39, 2003.

VALENTINI, D. L. D. Qual cidadania? *Cadernos da AEC do Brasil*. O professor necessário na construção da cidadania, Brasília-DF, n. 60, p. 7-19, 1995.

# DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E CONVIVÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DA TEORIZAÇÃO E PERCEPÇÕES JUVENIS EM DIÁLOGO\*

Ana Maria Eyng\*\*

Antes de ensinar o que quer que seja a alguém,  
é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém.  
Nos dias de hoje, quem se candidata à escola,  
ao ensino básico, à universidade? (SERRES,  
2013, p. 12).

## 1 Traços da proposta de estudo em rede

A reflexão desenvolvida neste capítulo apresenta traços iniciais de aspectos conceituais e de percepções de estudantes da educação superior e é parte do estudo em desenvolvimento, que tem como foco a relação entre direitos humanos, justiça e convivência, e que se denomina *Políticas públicas, direitos humanos, justiça e violências nas escolas*.

---

\* Estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Políticas públicas e formação de professores*, com a participação na coleta e na sistematização de dados dos seguintes pesquisadores: Ana Maria Eyng (doutora), Adriane de Lima Penteadó (doutoranda), Cloves Antônio de Amissis Amorim (doutorando), Fabiane Paim Dias (iniciação científica), Janice Strivieri Souza Moreira (mestranda), Maria de Lourdes do Prado Krüger D'Almeida (doutoranda), Marina Ignez de Oliveira (iniciação científica), Paulo Cesar de Barros (doutor) e Thais Pacievitch (doutoranda).

\*\* Doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona (UAB). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), onde é pesquisadora do programa de pós-graduação em Educação, coordenadora da linha de pesquisa História e Políticas da Educação e coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas.

O projeto se vincula ao Observatório de Violências nas Escolas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR), atuando em consonância com os propósitos da rede de observatórios nacionais e internacionais, que propõem atividades de pesquisa como subsídio para atividades de intervenção.

A pesquisa integra o projeto de investigação em rede articulado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, *Percepções de justiça e direitos humanos de grupos sociais específicos*, proposta de investigação elaborada no âmbito da Cátedra pelos professores doutores Candido Alberto Gomes (PPGE/UCB), em colaboração com Carlos Estêvão, coordenador do Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Universidade do Minho, Portugal. Na sequência, foram estabelecidos contatos com outros pesquisadores ibero-americanos, integrantes da rede e preocupados com o tema. Esboçou-se, assim, uma proposta de investigação comparativa plurinacional, debatida virtualmente e em reunião realizada em Lorena, Brasil, em outubro de 2011. A partir dessa proposta, cada grupo e cada pesquisador desenvolveu atividades de pesquisa em rede, respeitando o itinerário teórico-metodológico em consonância com suas decisões e trajetórias individuais.

A apresentação e a discussão dos dados preliminares das pesquisas em desenvolvimento foram realizadas no Seminário Internacional “Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação”, organizado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, do PPGE/UCB. O encontro se realizou nos dias 18 e 19 de novembro de 2012, no *campus* do PPGE/UCB.

São os traçados iniciais da pesquisa do grupo do PPGE/PUCPR, em desenvolvimento, que socializamos neste texto.

## 2 Traços da pesquisa empírica em desenvolvimento

A pesquisa empírica se orienta pela abordagem qualitativa referendada nos estudos de Barreira (2000), Aguilar, Ander-Egg e Clasen (1995), Brandão (2001), entre outros estudos e autores que subsidiam a pesquisa

social. O estudo empírico se referenda na técnica D  lphi para a coleta de dados.

A técnica D  lphi consiste em coletar opiniões de várias pessoas, especialistas ou não, envolvidas no processo em questão. A coleta se realiza em diferentes momentos, sem que haja proximidade física entre os participantes e sem necessidade de que as pessoas identifiquem as suas proposi  es. Dessa forma evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem aut  ntica e livremente (EYNG, 1995, p. 63).

A técnica reúne procedimentos de investiga  o capazes de problematizar a temática e superar visões est  ticas na constru  o de uma síntese dial  tica. Tal procedimento de investiga  o viabiliza o diálogo entre o conhecimento dos sujeitos, além de “estimular a cria  o de novas ideias”, segundo Wright e Giovinazzo (2000, p. 36-37). E ainda, conforme refletem os autores: “O Delphi poderá se mostrar muito útil quando se quer realizar uma análise qualitativa, permitindo que se projetem tendências futuras em face de descontinuidades tecnológicas e mudanças socioeconômicas” (p. 37).

Mais recentemente o conceito tradicional do Delphi, geralmente aplicado a tendências e eventos futuros, tem sido estendido para incorporar a busca de ideias e estratégias para a proposi  o de políticas organizacionais mais gerais. Esta nova forma de Delphi não se caracteriza tão claramente como um instrumento de previsão, mas sim como uma técnica de apoio    decisão e    defini  o de políticas, e passou a ser conhecida como o “Policy Delphi” – Delphi de Políticas (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000, p. 37).

O desenvolvimento da técnica se d   em dois momentos. No primeiro, aplica-se um formulário com uma ou mais questões abertas.

[...] de posse desses dados o pesquisador procede ao levantamento das proposi  es feitas. As proposi  es são sintetizadas, organizadas e ampliadas, ou seja, acrescidas de outras, caso se faça necessário. A sistematiza  o, organiza  o e amplia  o das proposi  es são realizadas

pelo pesquisador, utilizando-se o filtro teórico do projeto de pesquisa, dando origem a novo formulário, esse composto de questões de resposta fechada (EYNG, 1995, p. 63).

No segundo momento da coleta de dados, é aplicado o instrumento resultante dos dados advindos das respostas das questões abertas. Esse instrumento geralmente é organizado em forma de escala de classificação.

A amostra de estudantes da educação superior, na primeira fase, foi composta por alunos do segundo e do sexto período de cursos, autorizados por suas coordenações. Na segunda fase, serão abordados os mesmos estudantes, cursando então o terceiro e o sétimo período.

A coleta de dados foi precedida pela construção e pela validação de instrumento de coleta de dados – instrumento nº 1 da técnica Déléphi, composto de seis questões abertas e três questões do tipo sim ou não, seguidas de solicitação de justificativa, no caso de resposta afirmativa.

Os estudantes ouvidos nessa fase foram abordados coletivamente, abrangendo todos os presentes na sala de aula no dia agendado. Todos os presentes foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos, sendo que todos receberam os materiais referentes à coleta de dados (formulário com as questões e termo de consentimento). Os instrumentos foram preenchidos individualmente por aqueles que assim o desejaram, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ao final, foram recolhidos todos os materiais distribuídos, tanto dos que desejaram participar como daqueles que declinaram e entregaram em branco, sem quaisquer distinções entre esses dois grupos.

Depois da coleta, os instrumentos foram numerados, digitados e sistematizados, com a utilização do *software Sphinx Léxico*, sendo a categorização feita com referência na análise de conteúdo.

Os estudos de Bardin (2000) subsidiam a análise de conteúdo dos dados coletados, permitindo a identificação das categorias mediante as quais as respostas podem ser agrupadas, indicando os principais traços das percepções em investigação. Os elementos constitutivos das percepções coletadas nessa fase, categorizadas e sistematizadas com referência na análise de conteúdo de Bardin (2000), permitem a construção de instrumento do

tipo escala de classificação – instrumento 2, que será aplicado na segunda fase da coleta de dados.

Os resultados da primeira fase da pesquisa trazem percepções de 607 participantes, de um total de 1.080 estudantes da educação superior, do segundo e do sexto períodos dos 15 cursos, relacionados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Amostra de estudantes por curso da educação superior**

Curso	2º Período			6º Período		
	Matriculados	Respondentes	%	Matriculados	Respondentes	%
Ciências Sociais	35	17	48,5	23	15	65,2
Filosofia	40	16	40,0	19	9	47,5
Física	20	7	35,0	10	5	50,0
Matemática	40	19	47,5	17	9	52,9
História	42	22	52,3	55	20	36,3
Letras Português	30	29	96,7	20	16	80,0
Pedagogia	48	37	77,0	32	13	40,6
Química	38	12	31,5	51	25	49,0
Serviço Social	48	32	66,6	25	18	72,0
Psicologia	86	33	38,3	46	27	58,6
Biologia	24	13	62,5	36	23	58,3
Educação Física	25	18	72,0	24	20	83,3
Administração	30	30	100	40	32	80,0
Eng. Mecânica	26	16	61,5	30	27	90,0
Direito	66	38	57,5	54	9	16,6
	598	339	55,9	482	268	44,2

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Os instrumentos foram preenchidos sem identificação de nome, mas foi solicitado aos estudantes que informassem o período, o sexo e a idade. Esses dados estão apresentados nas Tabelas 2 e 3.

**Tabela 2 – identificação dos estudantes quanto ao período e sexo**

Período		Sexo	
Segundo	55,9%	Feminino	59,8%
Sexto	44,2%	Masculino	39,9%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

**Tabela 3 – Identificação dos estudantes quanto à faixa etária e cor**

Concentração etária		Cor	
19 a 23 anos	48,1%	Branco	75,8%
Até 18 anos	17,8%	Pardo	13,8%
24 a 28 anos	17,6%	Negro	3,0%
29 a 33 anos	15,5%	Amarelo	0,8%
Não resposta	1,0%	Outros/Não resposta	6,6%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

### 3. Traços iniciais para o diálogo entre pressupostos e percepções

O texto, na sequência, traz para a discussão elementos conceituais e percepções que situam a reflexão sobre os *direitos humanos*, a *justiça* e a *convivência*. Nessa fase da pesquisa são apresentados apenas traços iniciais de pressupostos da teorização sobre a temática em estudo; da mesma forma das percepções dos estudantes, são apresentadas as categorias agrupadas nas tabelas, que foram organizadas a partir das leituras e da sistematização das respostas abertas.

Os direitos humanos passaram a ser internacionalmente afirmados como resposta às atrocidades perpetradas contra indivíduos, grupos e populações inteiras, consideradas ameaçadoras diante de pressupostos de normalidade, de padronização. Essas atrocidades infestam as diversas narrativas da história da humanidade e se manifestam no cotidiano, nos interpelam continuamente com inúmeros fatos de violação de direitos

individuais e coletivos, que por serem lamentavelmente corriqueiros têm ares de “normalidade”. Tais atrocidades têm motivação na eterna busca e na afirmação do poder, sendo marcadas pela intolerância diante da diferença, da diversidade. Talvez seja mais apropriado assinalar que as violações de direitos são marcadas pela ignorância e pelos preconceitos, que se alimentam na desigualdade e na exclusão, pautando-se em crenças e concepções culturais unitárias.

Atravessados por concepções tão contraditórias e com violações ocorrendo a uma escala global, o campo dos direitos humanos tornou-se altamente controverso. E a controvérsia não cessa de se aprofundar à medida que o enfrentamento entre globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica vai revelando que, em muitos aspectos cruciais, as políticas de direitos humanos são políticas culturais (SANTOS, 2010, p. 460).

Assim sendo, a análise da temática dos direitos humanos passa pela necessidade de mudança de cultura, de mentalidade que entenda a cultura como

[...] fenômeno plural e multiforme, [que] configura profundamente nosso modo de ser e situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida: manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades (CANDAU; PAULO; ANDRADE; LUCINDA; SACAVINO; AMORIM, 2013, p. 36).

Essa concepção dinâmica de cultura supera as visões hegemônicas, sendo indicativo do que Santos (2010, p. 441) denomina como a necessária “reconstrução intercultural dos direitos humanos”, pois, como assevera o autor, do mesmo modo que não existem formas invariantes de cultura, também não existem direitos humanos universais. E conclui, afirmando: “o único fato transcultural é a relatividade de todas as culturas. A relatividade cultural (não o relativismo) exprime também a incompletude e a diversidade cultural” (2010, p. 442).

A constatação da incompletude e da diversidade das culturas pode ser ponto de abertura para o diálogo intercultural, tendo como princípio a dignidade humana e como metodologia a “hermenêutica diatópica”, conforme propõe Santos (2010, p. 447). “Num diálogo intercultural, a troca ocorre entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível –, mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside o seu caráter dia-tópico (SANTOS, 2010, p. 448).

A incompletude, ao mesmo tempo que favorece e incita ao diálogo pode também ser um risco de descaracterização para as culturas mais frágeis. Esse aspecto exige humildade e abertura de todos os interlocutores para que o diálogo intercultural seja mobilizador numa construção em comum, pois,

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana, não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da ação. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização (SANTOS, 2010, p. 447).

O desafio coletivo da construção de concepções e de práticas interculturais de direitos humanos abrange os jovens em formação, como sujeitos de direitos, interlocutores e destinatários de propostas curriculares. Para atender a esse desafio, e iniciar o diálogo, o passo inicial está na escuta

do outro. Na investigação das percepções dos estudantes lhes foi perguntado: O que você entende por *direitos humanos*? Nesse tipo de investigação não existem respostas certas ou erradas. Desse modo, com base na leitura das respostas, foram definidos inicialmente 25 diferentes aspectos apresentados, originando as 18 categorias apresentadas na sequência.

**Tabela 4 – Percepções de estudantes sobre direitos humanos**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Direitos básicos, essenciais para a sobrevivência e a vida saudável.	174	22,8
Direito como ordenamento legal, definido por lei, pelo “governo”.	100	13,1
Direito como inerente ao ser humano.	77	10,1
Direito como normatização moral, dever.	62	8,1
Direito que dá proteção, assegura integridade individual e coletiva.	53	7,0
Direitos que todos podem exercer, usufruir – igualdade.	39	5,1
Direito como escolha, opção, liberdade.	36	4,7
Direito como forma de assegurar a integridade das pessoas, do ser humano.	30	3,9
Direito como justiça, igualdade “intercultural”.	27	3,5
Direito como meio de garantia de convivência, ordem no relacionamento pessoal coletivo.	24	3,2
Direito como garantia de cidadania.	23	3,0
Direitos individuais e coletivos.	20	2,6
Direito como forma de igualar a todos.	18	2,4
Direito como usufruto pessoal, individual, na sociedade.	17	2,2
Direito como convívio social,	15	2,0
Diversos.	48	6,3
	763	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Entre os diversos aspectos, temos: direito como princípios para respeitar e seguir (0,9%); direito como reparação de injustiças (0,9%); direito como desejo individual, escolha de cada um (0,8%); direitos relacionados aos princípios éticos (0,8%); direito diferente na prática em relação à teoria (0,8%); direito relacionado aos princípios éticos (0,5%);

direito como luta para melhorar, como conquistas (0,5%); direito como defesa de bandidos (0,5%); direito como humanização do ser humano (0,3%); não resposta (0,3%) e não se aplica (0,5%).

Em seguida, foi-lhes perguntado: O que você entende por *direitos humanos na escola*? Desse modo, com base na leitura das respostas, foram definidas 25 categorias apresentadas na sequência.

**Tabela 5 – Percepções de estudantes sobre direitos humanos na escola**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Direito à educação, a aprender, à qualidade.	114	14,5
Direito de ser respeitado.	82	10,5
Direito de tratamento igual, de igualdade.	79	10,1
Direito à proteção individual e coletiva.	68	8,7
Determinação, normatização moral.	60	7,7
Direito de questionar, de se expressar.	41	5,2
Direito ao desempenho de papéis.	38	4,9
Direito às diferenças.	34	4,3
Direito de boa convivência.	25	3,2
Direito de acesso.	23	2,9
Direito de atendimento das necessidades individuais.	23	2,9
Direito à integridade.	22	2,8
Diversos.	129	19,4
	668	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Entre os diversos aspectos, temos: direitos vinculados aos deveres (2,2%); direito de humanidade (2%); direito à infraestrutura; direito de inclusão (1,4%); direito à dignidade (1,2%); direito de condição de ensino (1,2%); direito de participar (1,0%); direito de conhecer seus direitos (1,0%); direito à ética (0,9%); direito de pleno desenvolvimento (0,9%); direito de escolha, de opção (0,6%); não se aplica (2,9%); outros (2,9%); não resposta (1,8%)

A *justiça* pode ser considerada uma utopia que se materializa na medida em que os direitos humanos são efetivados, sendo, portanto, direitos e justiça interdependentes. “As pessoas, que têm consciência de seus direitos, ao verem colocadas em causa as políticas sociais ou de desenvolvimento do Estado, recorrem aos tribunais para protegerem ou exigirem a sua efetiva execução”. Essa constatação de Santos (2007, p. 19) reafirma a relação intrínseca entre direitos e justiça.

Por outro lado, a justiça pode ser entendida como a aplicação de códigos, da conformidade com padrões previamente estabelecidos, sem considerar que códigos, padrões e regras são carregados de interesses e relações de poder. O problema não está na existência de convenções, pois a norma, as regras são necessárias para a convivência social. O problema está na sua aplicação arbitrária e acrítica sem considerar que elas precisam ser compreendidas e explicitadas, considerando que as possibilidades de entendimento e aplicação são plurais. Estevão (2013, p. 16) menciona a dificuldade de se “chegar a um consenso quanto a uma definição abrangente de justiça social [...], é relativamente pacífica, do ponto de vista teórico, a aceitação da ideia da pluridimensionalidade do conceito de justiça”. Fica evidente a necessidade do diálogo, pois os meios de acesso e aplicação da justiça não atendem ao conjunto de demandas sociais e individuais.

Nesse sentido, faz-se necessária uma “revolução democrática da justiça”, cujos pressupostos para sua configuração estão assinalados na obra de Santos (2007, p. 33), que identifica e apresenta os vetores da transformação para uma

[...] política de adensamento da cidadania, pela via democrática e do acesso ao direito e à justiça, [que] tem que se dirigir a um conjunto vasto de injustiças que ocorrem na sociedade. Especificamente identifico as seguintes dimensões de injustiça: injustiça socioeconômica, racial, sexual, étnico-cultural, cognitiva, ambiental e histórica (SANTOS, 2007, 34).

Em suma, são necessárias profundas transformações nos âmbitos jurídicos e políticos, ou seja, uma verdadeira revolução democrática, segundo diz Santos (2007). Desse modo, a justiça pode ser entendida e praticada como forma de reparação, garantia e/ou proteção de direitos.

Na investigação das percepções dos estudantes lhes foi perguntado: O que você entende por *justiça*? Desse modo, com base na leitura das respostas, foram definidas 19 categorias apresentadas na sequência.

**Tabela 6 – Percepções de estudantes sobre justiça**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Igualdade de tratamento, equidade.	107	16,0
Aplicação de leis, normas legais.	92	13,8
Aplicação de critério de certo e errado, presunção de “verdade”.	84	12,6
Acesso, igualdade e garantia de direitos.	84	12,6
Julgamento, punição ou premiação.	64	9,6
Equilíbrio, imparcialidade no julgamento.	37	5,5
Solução compatível com o fato.	25	3,7
Manutenção da ordem social, convivência.	21	3,1
Discernimento, decisão criteriosa.	20	3,0
Órgão que julga.	16	2,4
Equidade.	16	2,4
Diversos.	102	15,5
	668	100

Fonte: elaborado pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Entre os diversos aspectos, temos: aplicação de normas morais (2,3%); aplicação de normas éticas (1,8%); relatividade do que é justo (1,7%); deveres e obrigações do indivíduo (1,5%); assumir responsabilidade sobre seus atos (1,5); meritocracia (1,2%); reparação de um dano (0,5%); não resposta (0,6%); outros (4,3%).

Em seguida, foi-lhes perguntado: O que você entende por *justiça na escola*? Desse modo, com base na leitura das respostas, foram definidas 25 categorias apresentadas na sequência.

**Tabela 7 – Percepções de estudantes sobre justiça na escola**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Igualdade de tratamento.	162	22,4
Cumprimento de regras e normas pedagógicas, legais, morais e sociais.	88	12,2
Garantia de direitos.	78	10,8
Vivência de valores éticos, respeito.	54	7,5
Punição ou premiação conforme ato, contexto.	49	6,8
Aplicação de critério de certo e errado, presunção da “verdade”.	43	5,9
Normalização, padronização da convivência.	37	5,1
Educação de qualidade.	31	4,3
Equilíbrio entre direitos e deveres.	30	4,1
Equilíbrio, imparcialidade.	18	2,5
Solução compatível com o ato/fato.	17	2,4
Democratização da justiça.	16	2,2
A escola é injusta.	13	1,8
Diversos.	88	12,15
	724	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Entre os diversos aspectos, temos: formação do senso de justiça (1,4%); equidade (1,0%); reparação de dano (0,6%); virtude (0,3%); é direito de... (0,1%); valorização dos professores (0,1%); manter bom convívio (0,2%); meritocracia (0,1%); não se aplica (1,5%); não sabe (1,4%); outros (1,2%); não resposta (4,3%).

A *convivência* e os modos de convivência são plurais, múltiplos e diversificados, assumindo característica e dinâmicas próprias em diferentes sociedades, comunidades, grupos, tempos históricos e espaços públicos e/ou privados. A convivência decorre de diferentes aprendizagens, de processos de socialização diversos, de valores e ideais distintos. Portanto, os modos de convivência de cada um advêm de múltiplos processos educativos, formais e informais, “permitindo-lhe aceder a essa forma de solidariedade e de sociabilidade a que chamamos cultura” (FREIRE, 2013, p. 59).

As relações humanas são parametrizadas pelos modos de convivência aprendidos culturalmente, mas dada a complexidade e a dinâmica que a caracterizam, alteram-na permanentemente. “A relação humana tem intrinsecamente associada uma dimensão educativa, particularmente na relação entre adultos e crianças, tem sempre uma intencionalidade que pode ser mais ou menos explícita” (FREIRE, 2013, p. 60). Isabel Freire acrescenta em nota de rodapé que “esta intencionalidade também se pode observar em contextos intrageracionais, designadamente no quadro da formação profissional ou noutros quadros de formação de adultos” (FREIRE, 2013, p. 60). Esse é o caso da educação superior, cuja finalidade é a formação profissional; assim, cabe considerar a interveniência de intencionalidades na convivência escolar que aí se desenvolve.

No que se refere à convivência escolar, a relação educativa se configura pela interface de aspectos das dimensões *ontológica*, *teleológica*, *filosófica e utópica* que a perfazem, segundo a análise de Isabel Freire:

[...] *dimensão ontológica*, no sentido em que é o fulcro do desenvolvimento humano, ao proporcionar a identificação com o outro e simultaneamente a diferenciação em relação ao outro, num processo que se desenvolve entre a objetividade, a subjetividade e a intersubjetividade. [...] *dimensão teleológica* na medida em que tem como horizonte a socialização, ou seja, a construção de um determinado tipo de humano/de pessoa/de cidadão associado aos valores inerentes ao enquadramento histórico-social a que pertence. [...] *dimensão filosófica e utópica*, uma vez que educar é também perseguir um ideal (de perfeição, de harmonia, de felicidade, de autonomia...) para cada ser humano e para a humanidade no seu conjunto [...] (FREIRE, I., 2013, p. 60, grifos no original).

Na investigação das percepções dos estudantes lhes foi perguntado: O que entende por *convivência*? Desse modo, com base na leitura das respostas foram definidas 15 categorias apresentadas na sequência.

**Tabela 8 – Percepções de estudantes sobre convivência**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Relação interpessoal.	228	28,0
Relacionamento frequente.	159	19,6
Respeito mútuo, ética.	101	12,4
Coexistir com e na diversidade.	88	10,8
Participação, interação social e troca de experiências.	78	9,6
Estar em harmonia.	71	8,7
Adaptação a normas, regras e diferentes contextos.	23	2,8
Troca de experiências.	16	2,0
Obrigação, aturar, suportar.	12	1,5
Diversos.	37	5,6
	660	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Entre os diversos aspectos, temos: desenvolvimento pessoal e social (1,4%); exercício, vivência de valores (0,4%); se reconhecer, identificação, empatia (0,3%); não resposta (1,4%); não se aplica(0,6%); outros (0,5%); desconhece (0,1%).

Em seguida lhes foi perguntado: O que entende por *convivência na escola*? Desse modo, com base na leitura das respostas foram definidas vinte e duas categorias apresentadas na sequência.

**Tabela 9 – Percepções de estudantes sobre convivência na escola**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Relação interpessoal.	137	18,7
Relacionamento frequente.	108	14,8
Respeito mútuo, ética.	107	14,6
Troca de experiências, conhecimentos.	57	7,8
Coexistir com e na diversidade.	51	7,0
Estar em harmonia.	50	6,8
Participação social.	39	5,3
Aprender a se relacionar.	39	5,3
Comunicação e interação.	25	3,4
Fazer amizades.	17	3,3
Obrigação, aturar.	12	1,6
Diversos.		
	732	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Entre os diversos aspectos, temos: relacionamento saudável (1,5%); desenvolvimento social e pessoal (1,2%); cumprir regras (1,0%); integração (0,7%); trabalhar valores sociais (0,4%); capacidade de socialização (0,4%); consciência dos direitos e deveres (0,3%); não se aplica (0,4%); não sabe (0,1%); outros (3,0%); não resposta (3,3%).

Direitos humanos, justiça e convivência se constituem princípios e estratégias educativas fundamentais. Para conhecer as percepções dos estudantes sobre a presença ou o trabalho relativo a esses temas nos seus respectivos cursos, foram-lhes feitas as três seguintes perguntas: No seu curso são tratadas questões relativas a *direitos humanos*? No seu curso são tratadas questões relativas a *justiça*? No seu curso são tratadas questões relativas a *convivência escolar*? Em cada uma dessas questões foi solicitado que os estudantes assinalassem sim ou não e, em caso afirmativo, indicassem de que forma elas estão presentes. O conjunto de respostas afirmativas e negativas pode ser visto na Tabela 10.

**Tabela 10 – Temas abordados no curso, segundo a percepção dos estudantes**

Itens	Sim	Não	Não resposta
Direitos humanos	75,0%	23,2%	1,8%
Justiça	68,7%	29,3%	2,0%
Convivência	68,1%	29,5%	1,8%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

**Tabela 11 – Formas de abordagem dos direitos humanos  
no currículo dos cursos**

Categorias – Variáveis	Frequência	%
Disciplinas específicas.	102	21,7
Temas específicos em uma ou mais disciplinas.	68	14,5
Estratégias, ações pontuais.	62	13,2
Abordagem “transversal”.	55	11,7
Princípios aplicados a uma disciplina.	43	9,2
Aplicação em situações das práticas profissionais e estágios.	38	8,1
Orientação, aplicação feita por professores do curso.	8	1,7
Perspectiva de abordagem em disciplinas futuras.	7	1,5
Outros.	27	5,7
Não se aplica.	7	1,7
Não resposta.	53	11,3
	472	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

**Tabela 12 – Formas de abordagem da justiça no currículo dos cursos**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Temas específicos em uma ou mais disciplinas.	83	17,8
Disciplinas específicas.	70	15,0
Estratégia de convivência, mediação.	36	7,7
Estratégias, ações pontuais.	29	6,2
Em todas as disciplinas ou em diversas.	23	4,9
Cumprimento de normas, regimentos, leis.	14	3,0
Aplicação do princípio da igualdade.	9	1,9
Disciplinas pedagógicas.	8	1,7
Garantia de direitos.	7	1,5
Aplicação do princípio da inclusão.	3	0,6
Aplicação do princípio da escolha, decisão.	2	0,4
Aplicação do princípio da imparcialidade.	2	0,4
Aplicação do princípio da adequação às normas.	2	0,4
Aplicação do princípio da individualidade.	2	0,4
Aplicação de critérios, transparência.	2	0,4
Interdisciplinar.	1	0,2
Aplicação do princípio do posicionamento.	1	0,2
Outros.	40	8,6
Não sei.	2	0,4
Não resposta.	129	27,7
	466	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

**Tabela 13 – Formas de abordagem da convivência no currículo dos cursos**

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Disciplinas pedagógicas.	71	14,3
Vivência no curso.	59	11,9
Temas específicos em uma ou mais disciplinas.	47	9,5
Disciplinas específicas.	38	7,7
Princípio para a aplicação profissional.	30	6,1
Atividades pontuais, específicas, regras.	29	5,9
Abordagem transversal.	28	5,7
Todas as disciplinas.	10	2,0
Perspectiva de abordagem em disciplinas futuras, pedagógicas.	4	0,8
Princípio, orientação, aplicação feita por professores do curso.	3	0,6
Outros.	4	0,8
Não se aplica.	12	2,4
Não resposta.	161	32,5
	496	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da primeira fase da pesquisa.

A partir do diagnóstico realizado, poderão ser esboçadas ações que favoreçam a garantia de direitos, da justiça, da boa convivência e do protagonismo juvenil num processo educativo intercultural.

#### **4. Educação na perspectiva intercultural de direitos, justiça e convivência**

Na perspectiva intercultural dos direitos humanos, da justiça e da convivência, são requeridos itinerários curriculares diversos, capazes de dialogar com as expectativas e as necessidades juvenis. Para tanto, as vozes juvenis precisam ser ouvidas e contempladas no cotidiano escolar, que historicamente têm adotado práticas de invisibilidade e de silenciamento juvenil.

As atuais políticas educacionais estabelecem como obrigatória a inserção da educação em direitos humanos nos currículos da educação básica e superior – desafio para o qual se faz necessário conhecer as percepções juvenis e a reflexão sobre o direito à educação e as condições implicadas na sua garantia e proteção. Não se trata, portanto, de qualquer tipo de educação, mas sim de uma educação de qualidade social.

A análise do direito à educação de qualidade social, tendo como referência a legislação nacional relativa aos direitos humanos no currículo escolar, contempla, necessariamente: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; a Resolução nº 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Resolução nº 01/2012, que estabelece as diretrizes curriculares para a educação em direitos humanos.

Segundo os pressupostos estabelecidos nos documentos legais assinalados, a qualidade social da educação é estabelecida como princípio e direito humano fundamental das políticas sociais. A Resolução nº 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, afirma que a educação é “o direito por meio do qual os demais direitos podem ser garantidos” (BRASIL, 2010).

Para tanto, não basta ter todos dentro da escola, de qualquer escola, mas sim numa escola entendida como espaço de garantia de direitos via diálogo com a diversidade cultural, incluindo a igualdade e a diferença de gênero, de raça, de etnia, de orientação/identidade sexual.

Em conformidade também com a Resolução nº 04/2010, a escola é concebida como “espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010), sendo necessário que esse espaço de convivência seja marcado pelo diálogo intercultural, o qual “privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas” (BRASIL, 2010). Portanto, “essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade [...]” (BRASIL, 2010).

Se entre os desafios da educação na contemporaneidade considerarmos a necessidade de garantir o direito a uma educação de qualidade social para todos, a garantia do direito fundamental à educação, à educação de qualidade social, abrange o acesso e a permanência, tendo como resultado o pleno desenvolvimento de todos, considerando os múltiplos traços constitutivos das diversidades.

Nesse contexto, cabe definir o que se considera qualidade em educação, pois, embora a discussão sobre a qualidade da educação não seja recente, não há consenso em relação ao termo. O conceito de qualidade, aplicado à educação, sofre alterações no tempo e no espaço, em virtude dos referenciais e das demandas sociais e econômicas que se perfilam em diferentes processos históricos.

Nesse sentido, toda concepção de qualidade é relativa e depende dos referenciais e contextos nos quais é definida; portanto, também é sempre insuficiente, porque relativa, parcial, ainda que seja necessário assumir um posicionamento que a parametrize, pois “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

O termo *qualidade*, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está relacionado às condições de oferta da educação escolar pública, como dever do Estado, devendo garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). A ideia de qualidade é adjetivada, incorporando o termo *social* para sua designação, aparecendo a denominação “qualidade social” na Resolução CNB/CEB nº 4/2010, em seu Art. 9º, segundo o qual “A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos”:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e

respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010).

Os requisitos, indicados na legislação como necessários para a conquista da educação de qualidade social, são convergentes com as características da escola de qualidade social indicadas por Silva (2009, p. 223):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nessa perspectiva, a escola de qualidade social não se fecha em si mesma, ou na relação professor/aluno/conhecimento, mas considera os contextos em que vivem seus sujeitos, suas necessidades e suas expectativas em relação à educação. Não fica alheia as discussões políticas, sociais e econômicas que a circundam e que nela incidem. Aproveita todos

seus espaços com a finalidade de promover vivências e aprendizagens significativas. Assim, entende-se que, para a instituição escolar ter qualidade social, precisa estar fundamentada e organizada de forma a contemplar os diferentes aspectos que constituem aquilo que, em determinado contexto, está sendo entendido como qualidade pelo conjunto de sujeitos. Afirmando, em conformidade com Silva (2009, p. 223), que “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e à medidas lineares descontextualizadas”.

A efetivação da qualidade social da educação se torna possível na integralização de currículos capazes de estabelecer o diálogo intercultural como desafio permanente. Os estudos no campo do currículo, considerando a diversidade de sujeitos, contextos e a garantia de direitos no espaço escolar, ressaltam como imprescindível a escuta dos sujeitos da aprendizagem.

O reconhecimento e a valorização dos saberes e do conhecimento dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao outro, ao diferente e a sua cultura, e um dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social (CANDAU; PAULO; ANDRADE; LUCINDA; SACAVINO; AMORIM, 2013, p. 37).

Assim, como principal benefício dos resultados da pesquisa, teremos a possibilidade de adequações curriculares que darão voz aos sujeitos da aprendizagem.

[...] abordar o tema da justiça e igualdade de oportunidades no sistema educativo envolve a análise e a avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas idiossincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição (SANTOMÉ, 2013, p. 225).

Desse modo, torna-se possível maior “justiça curricular” no processo pedagógico, que para tanto precisaria se pautar pela garantia do direito à educação de qualidade social, considerando o diálogo e a participação no atendimento de necessidades e urgências de todos os grupos sociais, sem discriminação ou exclusão.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar e compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

A construção de outras possibilidades identitárias poderá viabilizar o direito à diversidade no cotidiano curricular, considerando a igualdade e a diferença no diálogo intercultural das diversas linguagens, saberes e racionalidades de professores e estudantes, num processo pedagógico inclusivo e emancipatório.

Nesse sentido, desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam (CANDAU; PAULO; ANDRADE; LUCINDA; SACAIVINO; AMORIM, 2013, p. 36).

A participação e o diálogo com a população juvenil podem ressignificar a escola como espaço de educação integral, de garantia de direitos, que dialoga com a diversidade cultural, incluindo a igualdade/diferença de gênero, raça, etnia, orientação e identidade sexual nas práticas curriculares.

Uma perspectiva emancipatória e intercultural dos direitos humanos, da justiça e da convivência requer superação da desigualdade e da exclusão, conforme analisam estudos de Marx e Foucault assinalados por Santos (2010).

[...] se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão [...] (SANTOS, 2010, p. 280-281).

A escola se constitui a instituição por meio da qual os fenômenos da desigualdade e da exclusão podem ser mais bem compreendidos e superados. Para tanto, o direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação precisa ser garantido. Entretanto, não se trata simplesmente de garantia de acesso e de permanência na escola, mas de garantia de acesso, de permanência com qualidade e de sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos.

## Referências bibliográficas

AGUILAR, M. J.; ANDER EGG, E.; CLASEN, J. *A avaliação de serviços e programas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARREIRA, M. C. R. N. *Avaliação participativa de programas sociais*. São Paulo: Veras, 2000.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 6 de junho 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, de 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Edição Federal. Brasília, DF: MEC/ACS, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Publicação no *Diário Oficial da União*, n. 105, de 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

CANDAU, Vera Maria et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes (online)*, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

ESTEVÃO, Carlos V. Direitos humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria. *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 13-28.

EYNG, Ana Maria. *A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação antropológica*: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, PR, 1995.

FREIRE, Isabel. Relação educativa, conflito e mediação. In: EYNG, Ana Maria. *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 59-80.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SERES, Michel. *A Polegarzinha*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. Delphi: uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo: FIA/FEA/USP, v. 1, n. 12, p. 54-65, abr./jun. 2000.

# EXPLORACIÓN DISCURSIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS. GRUPO DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES DE POSGRADO EN QUERÉTARO, MÉXICO

Luis Gregorio Iglesias Sahagún\*

Azucena Ochoa Cervantes\*\*

Como una vía de aproximación al estado que guarda el conocimiento de los Derechos Humanos, así como las apreciaciones que merece la condición de vigencia y práctica de los mismos entre los jóvenes y para los jóvenes, hemos seguido una estrategia de exploración discursiva.

El análisis de discurso no puede pensarse como un método único y bien definido o precisado en sus fases y procedimientos. Concordamos con Íñiguez y Antaki (1998) en que la denominación Análisis de Discurso, acogen de hecho una variedad de prácticas y teorías; en efecto, desde la segunda mitad de la década de 1970, pero sobre todo en la de 1980 los afanes que tomaron al discurso como objeto, o bien como superficie de emergencia para la problematización de fenómenos sociales y subjetivos crecieron de manera significativa, no sólo en número como en intensidad (BOURDIEU 1982; DUCROT y TODOROV, 1972; GREIMAS, 1976;

---

\* Profesor e investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Profesor del núcleo docente de la Maestría en Educación para la Ciudadanía y miembro del cuerpo académico "Procesos y Prácticas Educativas". *E-mail:* greg@uaq.mx; gregossip@gmail.com.

\*\* Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Profesora del núcleo docente de la Maestría en Educación para la Ciudadanía y miembro del cuerpo académico "Procesos y Prácticas Educativas". *E-mail:* azus@uaq.mx; meccordinacion@gmail.com.

BARTHES, 1972, 1973; GILBERT y MULKAY, 1984; FAIRCLOUGH, 1989; POTTER y WETHERELL, 1987; PARKER, 1992; WETHERELL y POTTER, 1992).

Ahora bien, más allá del análisis estructural del discurso, que se restringe al estudio de los procesos de significación mediante el descubrimiento de la lógica implícita desde la materialidad del propio y exclusivo texto, la perspectiva que adoptamos y desde la cual acometemos la tarea, es una que destaca las condiciones de producción del discurso, como aquellas que constituyen el nexo entre el discurso y la realidad social, cultural, política, etc. (FOUCAULT, 1969). Las condiciones de producción de un discurso constituyen modos precisos de formularse las relaciones sociales en el habla, condicionan lo que se dice y los modos en que se dice.

Como plantea Parker, los discursos no son meras descripciones del mundo social, sino que a la vez están categorizando a los escenarios, instituciones, prácticas y sujetos sociales, haciéndolos aparecer a la vista con formas determinadas (PARKER, 1992). El lenguaje no existe en un vacío social, al contrario, su presencia y valor efectivos en la vida social es su puesta en obra, su *discurrir* en un campo de positivities según los contornos y determinaciones estructurales de un dominio socio-histórico, como un conjunto de prácticas de producción de significados que de esa forma se entreveran en la producción de efectos en la cultura material, institucional y práctica de ese dominio.

## Fundamentos y argumentación de la técnica grupo de discusión (metodología)

El *grupo de discusión* como técnica de investigación tiene su fundamento más general en el postulado de que lo social, mediado por lo simbólico, sólo puede existir en unos sujetos que lo producen y lo portan (lo crean y lo creen). Como afirman Calsimiglia y Tusón (1999, p. 15), “El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social”.

El discurso es, *tout court* una práctica social; por supuesto de ello no se sigue que toda práctica social sea discursiva, lo que sí debe puntualizarse es que toda práctica social supone una organización social del sentido.

Y esta organización social del sentido es primera y preponderantemente discursiva. El mundo es un ordenamiento por la palabra.

La técnica del *grupo de discusión* (en adelante GD), diseñada e introducida a la investigación social por el sociólogo Jesús Ibáñez a principios de la década de 1970, trabaja con el habla. Ahora bien, debemos advertir que la argumentación de la técnica se apoya en marcos de referencia teóricos y metodológicos que habilitan la formulación de que “en toda habla se articula el orden social y la subjetividad”. “El orden social es del orden del decir” (IBÁÑEZ, 1979, p. 198), está hecho de dictados (que prescriben caminos) y de interdicciones (que proscriben caminos).

Considerando que el discurso social se encuentra disperso en lo social mismo, el GD se inscribe en un campo de producción de discursos, y la situación de grupo equivale a situación discursiva; “en ella, las hablas individuales tratarán de acoplarse entre sí al sentido (social)” (CANALES y PEINADO, 1995, p. 290). La técnica del GD pone todo el acento en el proceso de la conversación y, a diferencia de los grupos naturales, los interlocutores desaparecen detrás de las interlocuciones. La conversación, que es el eje articulador de todas las hablas en el grupo, hace que estas se subsuman, o mejor se “normalicen” en atención a los aspectos comunes entre ellas. Con ello se consigue que las hablas individuales se despojen de las adherencias de lo singular y aún de la sintomatología de cada individuo.

Así queda planteado de un modo sumario que la del GD busca ser una técnica viable para el estudio de los lugares comunes (tópicos), los *sensus communis* que señala Shotter (1986), en fin, los lugares de identificación colectiva. Ahí donde es posible reconocer en el habla del grupo los repertorios interpretativos, los recursos lingüísticos y las configuraciones retóricas que nos informan de los discursos sociales en los que adquieren volumen y consistencia los significados y que tienen vigencia en la organización social del sentido, respecto al tema o dominio explorado en la discusión grupal.

Por medio del dispositivo técnico del Grupo de discusión (IBÁÑEZ, 1979, 1985) podemos proponernos explorar y rastrear “el hacer-decir”. Hacer, porque aunque como técnica particular la del grupo de discusión se limita a la circulación de la palabra, no obstante hablar es un verbo, implica hacer algo: discutir, acordar, repetir o reclamar, por mencionar los

“haceres” que cabe esperar de una situación discursiva grupal. Además, está la dimensión performativa o, en castellano, “realizativa” (teoría de los actos del habla, ver AUSTIN, 1962). Ese hablar y discutir mismo nos permitirá el encuentro, el seguimiento y la visualización (post-transcripción, ya como discurso congelado, como texto escrito) de los recursos lingüísticos y simbólicos puestos en juego en la producción y uso de los significados (semántica) con los que se entraman los sentidos (pragmática). Nos permitirá, la identificación de los repertorios interpretativos y discursos que habitan y dan tensión, consistencia y figura, en una palabra que configuran el texto del habla grupal.

La perspectiva del análisis de discurso (AD) en la que se sitúa el GD, apunta a la deconstrucción de los componentes semánticos de producciones discursivas concretas (recogidas mediante la técnica GD) para mostrar su estructura. Es decir, el AD del GD apunta a visibilizar la estructura de los componentes semánticos de producciones discursivas (lingüísticas) concretas (en torno a, o propósito del tema eje). En el caso presente, el tema eje es “los Derechos humanos”

La estructura de una producción lingüística – en situación, es decir, en coordenadas histórico-sociales y culturales particulares –, muestra un campo semántico que define qué elementos son incluidos como pertinentes y sus relaciones recíprocas, de carácter siempre jerárquico o hipotáctico; y, por oposición, como en toda estructura, qué elementos excluye, qué relaciones no acepta. De este modo lo incluido y lo excluido se muestran y explican recíprocamente.

## **Análisis de conversación grupal sobre derechos humanos de los estudiantes de la MEC**

El trabajo de análisis está en proceso, y lo que a continuación mostramos son los avances que llevamos.

Participantes: Maty, Leo, Mari, Elizabeth, Esther, Miguel, Paco, Aarón.

Preceptor: Gregorio; observadora: Azucena.

Duración: 76 mins.

Se estableció un texto mediante la transcripción *verbatim* de la conversación llevada a cabo el 30/1/2013, por un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Cabe advertir que el texto de la conversación grupal del que aquí avanzamos algunas consideraciones analíticas fue “provocado” por la consigna “hablemos de los derechos humanos”.

## Condiciones de producción del discurso

En cuanto a las *condiciones de producción* discursiva, es decir la contextualización social-histórica. En primer lugar, hemos provocado la situación discursiva en las condiciones definidas aproximadas del dispositivo grupo de discusión. Mencionamos lo de condiciones aproximadas por la razón de que, a diferencia de las prescripciones en cuanto a la conformación del grupo, en nuestro caso acudimos a un grupo que preexiste a la discusión grupal, en tanto que grupo académico de estudiantes de posgrado. Estamos conscientes que esta determinación imprime un sesgo particular a la situación discursiva, pero esto es una variable a considerar en nuestra estrategia, cuando contrastemos el análisis de discurso de al menos otros dos grupos de discusión que sí cumplan con la condición de ‘no pre-existencia’ a la discusión en grupo.

Las características generales del contexto, hay que decir que México se ha hecho merecedor de cinco sentencias condenatorias por parte de la Corte Interamericana de Derechos Humanos 1) Jorge Castañeda *vs.* México; 2) Caso González y otras (“Campo Algodonero”) *vs.* México; 3) Caso Radilla Pacheco *vs.* Estados Unidos Mexicanos; 4) Inés Fernández Ortega y Valentina Rosendo Cantú *vs.* México; 5) Caso Cabrera García y Montiel Flores *vs.* México). (Para una reseña de los casos de las sentencias véase RANGEL, 2011 en <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-21472011000200008;script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-21472011000200008;script=sci_arttext)>).

También como varios países, no sólo de Latinoamérica sino de otras regiones del mundo, México vive en las últimas décadas un aumento de sonoridad del discurso de los Derechos Humanos. En nuestro país está

claro que el detonador de esta sonorización de los Derechos Humanos fue la creación del Consejo de los Derechos Humanos en 1989, y sobre todo la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en 1992. La cualidad sonora de un discurso se funda en su presencia, vigencia y difusión. En las sociedades de finales del siglo 20 y en las contemporáneas, el factor que garantiza el cumplimiento de esas tres condiciones son los medios de comunicación electrónicos (radio, televisión, cinematógrafo e internet), en menor medida la prensa. Si consideramos además que los Derechos Humanos son una institución cotizada al alza en cuanto a su valor para la legitimación política de regímenes y gobernantes, no puede quedar lugar a dudas de que se trata de un discurso sonoro. Ahora bien, los agentes productores del discurso de los Derechos Humanos los encontramos en a) Organismos internacionales multilaterales, tipo ONU, Corte IDH; b) Comités o Comisiones nacionales de Derechos Humanos; c) Academia, universidad o institutos especializados; y finalmente, en nuestro país cada vez más desde la década de 1980, d) Asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales.

## La dimensión pragmática (hacer en y a través del habla)

Primeramente señalamos algunos fragmentos de formulaciones, tal cual figuran en el texto de la conversación grupal, a las que cabe leer como instancias (aún fragmentarias) de una primera cadena o sistema semiológico, el nivel del lenguaje-objeto (BARTHES, 1980). De modo que leemos cada una de las formulaciones siguientes como instancias en las que los Derechos Humanos “dicen, hacen, son /son dichos” esto es:

- respeto a la persona;
- respeto a la diversidad;
- diversidad cultural;
- democracia/ sentido democrático;
- construcción de acuerdos;
- mayorías-minorías (la relación) (riesgo, a veces experiencia de ser vulneradas u oprimidas las minorías por las mayorías).

Una modalidad de este lenguaje-objeto, pero en el que hay un reconocimiento identificador, puntual y claro (de los DH), se verifica en las menciones a:

- derecho al trabajo (digno);
- derecho a casa (digna);
- derechos sexuales y;
- derechos reproductivos.

En un siguiente sistema o cadena semiológica se produce metalenguaje “que *habla del* objeto”. Leemos las siguientes fórmulas como “se dice de los DH”, o “*a propósito de* los DH”.

## Marco de referencia para la convivencia (como ideal)

En relación a que, en tanto marco de referencia podrían ser base para otro tipo de Derechos, se manifiesta que “*se quedan en el ideal*”.

Sobre este punto abundan señalando que *en cuanto a los DH, se distingue el “terreno de los discursos (el ideal, una cuestión abstracta)” del de la práctica, el ejercicio, el reconocimiento*. Se agregará, más tarde en la conversación, que los DH *son un discurso “que pueden adoptar los Estados”*.

Se formula la *interrogación a propósito de la concepción de “lo humano” y aún de los DH que conlleva el discurso de los DH*. Y se sugiere que es necesario despejar esa interrogante *para facilitar el reconocimiento del “otro” para habilitar el diálogo con el “otro”*.

En segundo lugar, después de enunciar que *no saben qué son los DH, que no los podrían enumerar*, por la voz de distintos participantes en la conversación consignan: 1) Derecho al trabajo (digno) 2) Derecho a casa (digna) 3) Derechos sexuales y 4) Derechos reproductivos.

Se preguntan por “*la institución encargada de los DH ¿es la encargada de dar solución cuando ocurre violación a derechos de las personas?*” O “*¿es la encargada de gestionar y difundir ‘qué son los DH’ y de educar al respecto?*”

Uno de los estudiantes (Lic. en Derecho) apunta que los DH surgen básica y exclusivamente en relaciones asimétricas, y que son un ente de doble carácter: de un lado jurídico y del otro filosófico.

Considerando el contexto mexicano, y en seguida de una segunda intervención del preceptor en el sentido de si “*aquí hay un trato/atención igualitario o equitativo en cuanto a DH...*” Se comenta que “*se trata mejor al güerito que al indígena*”. También se menciona la homosexualidad como causa de discriminación. Alguien aporta el dato de que 46.3 % de los mexicanos están en condición de pobreza. (O sea, se tocan, “asoman” en el texto de la conversación grupal, la diversidad social y las condiciones de inequidad).

Desde un repaso global al texto se advierte que en el habla del grupo no se registran propiamente disensos, o al menos no con la nitidez y la envergadura suficientes para propiciar un debate explícito (identificable). No obstante el texto de la discusión grupal muestra claramente la variabilidad en el discurso. Parte de esa variabilidad está constituida por enunciados en contrapunto. Como cuando Leo, que arranca con la primera alocución dice:

Leo: No pues yo creo, por lo que he visto, y este, que las nuevas generaciones, y me refiero a niños de primaria, ya traen otra conciencia sobre el respeto a la persona y los derechos humanos. Lo he visto en comentarios que hacen niños ¿no?, y a diferencia de mi misma generación o sea yo ya los veo más sensibles y más este, cercanos a lo que es el respeto de la diversidad. Y eso la verdad es muy bueno.

Y Maty, a continuación señala que

[...] Entonces, yo creo que en este país, con una gran riqueza cultural, a veces se nos olvidan precisamente esos orígenes y ese respeto a esas culturas autóctonas que pues han estado luchando por que se les escuche, y entonces por ejemplo este autor retoma mucho en cuanto a este aspecto, entonces yo pienso que tenemos mucho trabajo que hacer y sobre todo hacer conciencia que no porque seas mayoría necesariamente tienes la razón [...].

Otros contrapuntos que quedan sin propiciar el debate pero que abonan e ilustran la variabilidad del habla grupal son:

Aarón sugiere que el cambio de las instituciones y las organizaciones debe empezar por uno mismo, por el “*elemento esencial*”, el ser humano. Más adelante Leo formula la idea de que para cambiar al ser humano se deben crear instituciones y organizaciones, “*cuerpos intermedios*”, como en los “*países avanzados*” donde abundan este tipo de organizaciones.

El tópico de la disyuntiva “igualdad/diferencia” exhibe una notable variabilidad en el discurso del grupo. En una primera fase se cuestionan los procedimientos de igualación de condiciones a grupos vulnerados históricamente, es decir se cuestiona la discriminación positiva, se cuestiona “*la igualdad absoluta*”; se plantea que “*las cuotas de género marcan más las diferencias...*” y ello abre una interrogante sobre si “*conllevan injusticias*”. Se afirma que “*la diferencia no es mala, incluso enriquece*”.

Una de las alocuciones en las que se predica de las condiciones objetivas que nos hacen diferentes y no iguales; es decir por medio de la cual, aparentemente, se argumenta contra el criterio de “igualdad” toma como objeto la diferencia somática, y funcional hombres/mujeres, es decir la anatomía (!).

Después de dos intervenciones del preceptor del grupo, en las que preguntaba si consideraban que había la misma atención y diligencia respecto a los DH de distintos grupos sociales, el texto de la conversación exhibe enunciados que llegan a morigerar los previos cuestionamientos a la “igualdad”, así:

*“que haya derechos fuertes, que sean la base, el cemento... pero también deben atenderse las diferencias porque no somos iguales.”*

*“hay derechos que son de todos”* y hay otros que son particulares a un grupo, por ejemplo “los niños.”

*“La igualdad no puede y no debe ser una igualdad simple de ‘a todos los mismo’, sino igualdad de oportunidades, en función de las condiciones...”*

Con las políticas de salud en el contexto/coyuntura del neoliberalismo/privatización de servicios/“*ya no todos los mexicanos tienen garantizada la salud*”.

Se podrían crear instituciones que velaran/vigilaran que se ejercieran los derechos propios a determinadas etapas vitales: niños-adultos-ancianos.

Aparece un argumento enmarcado por una prevención de escepticismo:

*“... quien sabe si segmentar o no segmentar, yo lo que digo es que se debe buscar que todo ser humano tenga la oportunidad de autorrealizarse... y que eso se tangibilice [sic] de manera muy pragmática y muy jurídica.”*

En síntesis, atendiendo a la *dimensión pragmática*, o sea, al tipo de acciones desplegadas a través y mediante la interacción comunicativa, *encontramos que en la forma discusión grupal:*

1. Aunque se los enmarca o asocia a una cultura de la Democracia, y el respeto a la persona y la diversidad, se formulan dudas sobre la eficacia/eficiencia/vigencia de “los Derechos Humanos” en nuestro país. Esas dudas se motivan, al menos en parte, en juicios de falta de conocimiento suficiente y efectivo en cuanto a “qué son” y “cuáles son” los Derechos Humanos (Uno de los interlocutores en el grupo, Aarón, es licenciado en Derecho y refirió que en la facultad en el tiempo en que era estudiante, unos cinco años atrás, había un escaso y disperso conocimiento sobre el tópico.) Manifiestan también su ignorancia en cuanto a las tareas precisas de la institución encargada de los DH, “¿Es la encargada de solucionar si hay violación a derechos de las personas? ¿o es la encargada de educar y difundir ‘qué son’ los DH?”
2. Se emiten dudas y se formulan cuestionamientos explícitos a las políticas de discriminación positiva (en favor de grupos minorizados e infrarrepresentados en el acceso a responsabilidades y servicios) en particular a las cuotas que buscan igualar la proporción de mujeres en puestos de trabajo.

3. Se emiten dudas y se cuestiona, no tanto políticas concretas en pro de ‘la igualdad’, sino la idea misma de igualdad. Hemos referido ya la alta variabilidad discursiva en cuanto a este tópico.
4. Se afirma, ante las interrogaciones hechas por el preceptor, que hay discriminación en México.
5. Se distinguen con nitidez dos niveles o consistencia de los DH. Son un discurso, justiciero e ideal, pero de utilidad política (usado por los Estados). En esta misma línea pero con otro matiz se dice, “son una moda, están de moda”. Y en cambio son también una carencia o déficit o materia pendiente en nuestro país en términos concretos, prácticos. Por ejemplo se comenta que hay discriminación hacia los indígenas y hacia personas con ciertas preferencias sexuales.
6. Se demanda que la(s) instancia(s) vigilantes/promotoras de DH se doten de mayor fuerza y que sus señalamientos sean vinculantes (no sólo recomendaciones).

### Efectos de sentido que se insinúan desde la forma del habla grupal (situación discursiva)

Consecuentemente, los posibles *efectos de sentido* que los *discursos* encontrados en el texto *del habla grupal sugieren*, el siguiente argumento general:

Los Derechos Humanos son un elemento importante que forma parte de la “cultura/pensamiento de la Democracia”. Esto es, los DH adquieren sentido y razón de ser en un marco referencial y de significados democráticos, particularmente en la tradición y amplitud conceptual de la “Democracia liberal”; véanse los enunciados en el habla grupal, sobre democracia: *Respeto a la persona, respeto a la diversidad, respeto a las minorías, los DH como instrumento para incidir en relaciones de poder asimétricas.*

Los DH en nuestro país, México, si bien es muy probable que lo mismo ocurra en otros países, avanzan a dos velocidades, como tema “es muy bonito”, “muy buena onda” “está de moda”. Pero se trata de un discurso; los DH son un discurso sonoro, “utilizado por los Estados...”. Esto es, hay un reconocimiento de que en el plano de los acontecimientos de la vida social, en las comunidades, los grupos y los individuos, las condiciones de respeto, vigencia o salvaguarda de los DH no se corresponden con la eficiencia y dinamismo que exhiben en “su” sonoridad como tema y discurso. Esta guía así abierta para el escepticismo, encuentra apoyaturas en el funcionamiento, a veces pervertido y faccioso, o meramente coludido, de organizaciones y estructuras emblemáticas en el esquema de la democracia liberal, como son un sistema de administración de justicia independiente del poder ejecutivo, y unos medios de comunicación social independiente de los poderes gubernamentales. Y es que precisamente la colusión de estos dos actores: el procurador de justicia y el difusor de información, provocó el levantamiento de la sentencia condenatoria (por complicidad en el delito de secuestro) a una ciudadana francesa que purgaba prisión en México.

Esto es, hay el reconocimiento de la importancia de los DH y de que el respeto a los mismos es un aspecto emblemático de la cultura democrática, pero al mismo tiempo, hay un escepticismo fundado (al menos parcialmente) en la duda si no es que en la abierta desconfianza de instituciones del Estado, para el caso ventilado en la discusión de este grupo ni más ni menos que el sistema impartidor de justicia. Otro foco textual que moviliza el habla grupal es la categoría de igualdad. Esta convoca una gama de enunciados que además de favorecer la variación del discurso, apuntan a alimentar el escepticismo, si consideramos que tanta prevención y cuestionamiento a propósito de la igualdad y de mecanismos promotores de equidad como la discriminación positiva, constituyen una rémora, pues nos ubicamos en un país lleno de contrastes sociales y culturales y con una brecha socioeconómica enorme (América Latina es la región del mundo más desigual en cuanto a distribución del ingreso). Esto a pesar de que en la conversación grupal llegó a reconocerse, a pregunta expresa, que en México existe discriminación hacia los indígenas, los homosexuales, o que el 46.3 % de la población vive bajo el umbral de pobreza. Esas

dudas y/o desconfianza hacia la igualdad, hacia el trabajo para generar condiciones de vida y convivencia más equitativas entre grupos sociales, puede traducirse en resistencias a entablar y participar en relaciones más equitativas e igualitarias.

## Referencias bibliográficas

AUSTIN, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

BARTHES, Roland. (1957). *Mitologías*. Siglo Veintiuno: México, 1980.

\_\_\_\_\_. (1972). *El grado cero de la escritura*. Nuevos ensayos críticos. México: Siglo 21, 1981.

\_\_\_\_\_. (1973). *El placer del texto*. México: Siglo 21, 1982.

CALSIMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999.

CANALES, A.; PEINADO J. M. El grupo de discusión. En: DELGADO, M.; GUTIÉRREZ, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.

DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FOUCAULT, Michel. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo 21, 1979.

\_\_\_\_\_. (1970-1981). *El orden del discurso*. Lección inaugural en el Colegio de Francia. México: Tusquets, 1988.

GILBERT, N.; MULKAY, M. *Opening Pandora's Box*. A sociological analysis of scientists' discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GREIMAS, A. J. *Sémiotique et sciences sociales*. Paris: Éditions du Seuil, 1976.

IBÁÑEZ, Jesús. *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo 21, 1979.

\_\_\_\_\_. *Del algoritmo al sujeto*: perspectivas de la investigación social. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1985.

PARKER, Ian. *Discourse Dynamics*. London: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En: GORDO, A. J.; LINAZA, J. L. (Comps.). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor, 1996.

PECHEUX, Michel. (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1978.

POTTER, J.; WETHERELL, M. *Discourse and Social Psychology*: Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage, 1987.

RANGEL, Laura. Sentencias condenatorias al Estado mexicano dictadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos y sus implicaciones en el orden jurídico nacional. En: *IUS*, 5 (28) 1, Puebla, México, p. 160-186, 2011.

SHOTTER, John. A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Psychology*, n. 25, p. 199-211, 1986.

WETHERELL, M.; POTTER, J. *Mapping the Language of Racism*: Discourse and the Legitimation of Exploitation. Hassocks, Sussex: Harvester Wheatsheaf, 1992.

## FUTUROS EDUCADORES: A FAVOR OU CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL?

Danielle Soares Gomes\*

Carlos Ângelo de Meneses Sousa\*\*

A discussão sobre a redução da maioridade penal para 16 anos de idade é constante no País há alguns anos e divide opiniões entre as entidades defensoras dos direitos da criança e do adolescente e alguns representantes da segurança pública, a sociedade em geral e o Governo. Em fevereiro de 2014, constou na pauta da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal a Proposta de Emenda Constitucional nº 20/99, que tem apensada a PEC nº 33/12, que altera a redação dos artigos 129 e 228 da Constituição Federal, que prevê a possibilidade de desconsideração da inimputabilidade penal de maiores de 16 anos e menores de 18 anos, por lei complementar (CONANDA, 2014). A pauta foi votada por oito votos a 11, o que não altera a legislação vigente no País, causando alívio para uma parte da sociedade e indignação para outra.

De acordo com a pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sobre segurança pública, realizada em 2011, 91% dos entrevistados concordaram

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora concursada do Governo do Distrito Federal (GDF). Ex-bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e voluntária nas pesquisas desenvolvidas na Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/UCB.

\*\* Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB). Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade/UCB.

total ou parcialmente que os menores de idade que cometam crimes<sup>1</sup> violentos hediondos devem ser julgados como adultos. Em outra pesquisa, realizada pelo Instituto Data Senado, em outubro de 2012, o consenso em grande parte da população sobre o assunto é visível: 89% dos 1.232 cidadãos entrevistados querem reduzir a maioridade penal. Além disso, 35% responderam 16 anos como idade mínima para que uma pessoa possa ter a mesma condenação de um adulto; 18% responderam 14 anos e 16% responderam 12 anos. Surpreendentemente, 20% dos entrevistados disseram “qualquer idade”, defendendo que qualquer pessoa, independentemente de sua idade, deve ser julgada e, se for o caso, condenada como um adulto.

Sabemos que, no Brasil, os presos são expostos a condições precárias em presídios superlotados, que encarceram pessoas num sistema que, na prática, não educa e nem ressocializa, aumentando assim a probabilidade de reincidência. Além disso, responsabilizar a criança e o adolescente viola seus direitos garantidos, vai contra a Declaração dos Direitos da Criança e da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), compromissos firmados pelo Brasil.

Sendo assim, por que tantas pessoas se dizem a favor dessa medida? A redução da maioridade penal favorece quem? Apesar do aparente consenso na sociedade, que se mostra a favor da redução da maioridade penal, é importante ressaltar que apenas 10% dos crimes são cometidos por adolescentes e jovens (BRASIL, 2009), o que não os configura como principais responsáveis pela criminalidade, antes, pelo contrário, eles são as principais vítimas, conforme nos mostram dados de diversas pesquisas (GOMES *et al.*, 2006; PAIXÃO, 2008; SOUSA; GOMES, 2011). O grande destaque dado pela mídia aos casos de crimes que envolvem adolescentes e o sensacionalismo de alguns telejornais podem contribuir para a formação de um aparente consenso em massa, que se deixa levar por casos isolados sem discutir a fundo as origens do problema.

---

1 É importante destacar que, no Brasil, o termo aplicado é incorreto juridicamente, pois se fundamenta na ideia de que crianças e adolescentes cometem crimes. O conceito de crime se funda na punibilidade penal, sendo pré-requisito para sua existência. Em diversos momentos do trabalho, tal ideia será apresentada, fato, aliás, corriqueiramente usado na mídia e em algumas falas dos universitários pesquisados. Não é objetivo deste trabalho entrar na querela jurídica, mas assinalamos a distinção entre ato infracional e crime. No caso em questão, o correto juridicamente seria a expressão “ato infracional”.

Quais são os fatores que contribuem para a origem de violências e atos infracionais entre crianças e adolescentes? Sabemos que a família é uma importante base de ensino de valores éticos e morais para seus membros, sendo dever dos pais, ou de quem ocupa esse papel, educar seus filhos com e para a responsabilidade. A escola também possui papel importante na educação de crianças e adolescentes, sendo uma das instituições responsáveis pela inserção deles no meio social.

Em nota pública contra a redução da maioridade penal, o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA/DF) ressalta que, entre 2010 e 2011, a maioria dos jovens tinha entre 15 e 17 anos de idade, quando do cometimento do primeiro ato infracional, sendo que, no mesmo período, mais de 40% daqueles em cumprimento de medidas socioeducativas haviam cursado apenas a 5ª ou a 6ª série.

Sabendo da importância da educação para prevenir os atos infracionais entre os adolescentes, qual a percepção de futuros educadores em relação aos direitos humanos, quanto à redução da maioridade penal para 16 anos? Quais os aspectos que evidenciam as origens da violência e dos atos infracionais entre adolescentes e jovens, e o que leva futuros professores a serem contra ou a favor da redução da maioridade penal? Além disso, qual o papel do Estado nesse contexto? A fim de responder essas questões, este trabalho apresenta e analisa a percepção de graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade do Distrito Federal durante o primeiro semestre de 2014 e se insere em uma pesquisa maior, capitaneada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, intitulada *Juventude universitária e direitos humanos*.

## 1 Metodologia

Sabemos o quanto é importante para o pesquisador, sobretudo em pesquisas qualitativas, a opinião dos respondentes. Por esse motivo e pelo tema tratado, não seria viável, pois empobreceria o estudo, reduzir as opiniões apenas a números, fator que levou à escolha da abordagem qualitativa. Nesse sentido, Moresi (2003, p. 9) afirma que, na pesquisa qualitativa, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto

é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”, tendo, assim, importância central a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados como elementos básicos no processo da pesquisa qualitativa.

A técnica de grupos focais (GF) foi utilizada como estratégia para a coleta de dados com alunos dos 1º/2º e 7º/8º semestres do curso de Pedagogia de uma universidade privada do Distrito Federal. Tais escolhas se justificam por se constituírem grupos representativos do início da vida acadêmica, bem como daqueles que estão a concluir a graduação.

Para Dias (2000), o grupo focal objetiva identificar percepções, sentimentos, atitudes ou ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto e pode ser composto por 6 a 10 pessoas com características homogêneas ou heterogêneas em relação ao assunto discutido. Trad (2009) afirma que há uma variação no número de participantes de um grupo focal, podendo ser de 6 a 15, sendo o mais comum encontrar 10 participantes. Cabe ressaltar que a quantidade de participantes pode influir na discussão, pois um grupo muito grande pode dificultar o foco de debate e um grupo muito reduzido pode não desenvolver bem o tema. Todavia, efetivamente, não há um consenso na literatura acadêmica em relação ao número mínimo e máximo de participantes em um GF, pois há diversas orientações quanto a isso; todavia, fica patente que o número mínimo e máximo de participantes deve ser proporcional à criação de um clima de interação e debate que atenda aos objetivos da pesquisa.

Para a coleta dos dados foram realizados dois grupos focais durante o mês de março de 2014. O primeiro grupo focal contou com a participação de oito estudantes do 7º e do 8º semestres e teve a duração de uma hora e 57 segundos. O segundo GF foi realizado com três estudantes que estão iniciando a graduação, ou seja, que estão no 1º e no 2º semestres e teve a duração de 36 minutos. Quanto ao segundo grupo focal, é importante assinalar que 14 estudantes confirmaram a presença quando convidados, porém, no dia da discussão, apenas três compareceram. Na ocasião, o grupo focal foi realizado com as três estudantes e, mesmo com o número reduzido, apresentou rica e detalhada discussão sobre o tema abordado, afinal todos participaram efetivamente. Sobre esse aspecto, Gondin (2002, p. 154) assevera que:

Apesar de se convencionar que este número varia de quatro a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante; se este desperta o interesse de um grupo em particular, as pessoas terão mais o que falar e, neste caso, o tamanho não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem; com mais de 10 elementos, sendo o tema polêmico, fica difícil o controle do processo pelo moderador, havendo uma tendência a polarizar e entrar em conflito. O número total de grupos também deve ser pensado à luz dos objetivos [...].

De qualquer forma, a representação dos estudantes universitários no começo de sua vida acadêmica não se restringiu ao referido grupo focal, mas utilizamos ideias de outro grupo focal com estudantes de Pedagogia, realizado no 2º semestre de 2013, que tratou da visão deles sobre os direitos humanos, fruto do Projeto Juventude Universitária e Direitos Humanos (JUDH), da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB), e que contou com a participação de nove estudantes que estavam começando o curso. O GF teve a duração de uma hora e 42 minutos.

Todos os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e concordaram com a gravação da discussão, mantendo, portanto, suas identidades em sigilo. Para tanto, assinaram um termo de anuência e, a fim de manter o anonimato, aqui serão identificados como Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2) e, assim, sucessivamente. As transcrições das entrevistas são literais, ou seja, não houve revisão das falas dos participantes, salvo alguma necessidade pontual, em vista de maior clareza na redação.

### *1.1 Perfil dos participantes*

O grupo focal realizado com os alunos do 1º e do 2º semestres do curso de Pedagogia contou com 12 estudantes do sexo feminino, de 18 a 25 anos de idade. Elas não atuam em sala de aula, mas veem a possibilidade de atuação, tanto como professoras, quanto em outras áreas que a Pedagogia abrange. A escolha do curso, algumas vezes, veio como segunda opção ou como oportunidade de cursar o ensino superior.

O grupo focal realizado com os alunos do 7º e do 8º semestres teve a participação de estudantes do sexo feminino (7) e masculino (1) na faixa etária entre 21 e 33 anos. Todos os participantes escolheram o curso de Pedagogia por gostarem e acreditarem na educação. A maioria está atuando ou já atuou em sala de aula e pretende ser professor, gestor ou pedagogo empresarial ao término do curso.

## 2. A criminalidade e o indivíduo em um contexto sócio-histórico

O crime é um fato social que sempre esteve presente nas sociedades. É comum ver pessoas transgredindo a todo o tempo as regras sociais, praticando atos violentos ou contra o sistema, comportamentos esses que são reprovados e julgados pela sociedade. Entretanto, é impactante perceber seu aumento nos grandes centros urbanos, ver que os jovens fazem parte dessa amostra e, como não poderíamos deixar de imaginar, a sociedade cobra rigidamente do governo ações punitivas pelos crimes cometidos.

Embora no âmbito popular a palavra “crime” seja diretamente relacionada a atos principalmente violentos, como homicídios, latrocínios e assassinatos, entre outros, o crime está relacionado à violação de alguma lei instituída com o propósito de ordem. Humberto Fabretti (2007) realizou uma análise sobre a Teoria do Crime e da Pena em Émile Durkheim, sociólogo bastante citado nos campos da educação e também da Sociologia Criminal e Criminologia. O autor explica que, para Durkheim, a sociedade era um organismo vivo e, como qualquer organismo, apresenta estados normais e patológicos. A partir dessa informação, concluímos antecipadamente que o crime é um estado doentio da sociedade, visto que se caracteriza como algo ruim. Entretanto, Durkheim mostra que, na verdade, o que ocorre é o contrário:

Não há, portanto, um fenômeno que apresente de maneira tão irrefutável como a criminalidade todos os sintomas da normalidade, dado que surge como estreitamente ligada às condições da vida coletiva. Transformar o crime numa doença social seria o mesmo que admitir que a doença

não é uma coisa acidental mas que, pelo contrário, deriva em certos casos da constituição fundamental do ser vivo; consistiria em eliminar qualquer distinção entre o fisiológico e o patológico (DURKHEIM, 1973, p. 421).

O sociólogo afirma ainda que:

O crime não se produz só na maior parte das sociedades desta ou daquela espécie, mas em todas as sociedades, qualquer que seja o tipo destas. Não há nenhuma em que não haja criminalidade. Muda de forma, os atos assim classificados não são os mesmos em todo o lado; mas em todo o lado e em todos os tempos existiram homens que se conduziram de tal modo que a repressão penal se abateu sobre eles (DURKHEIM, 1973, p. 421).

Resumidamente, o crime na concepção de Émile Durkheim é a transgressão de regras socialmente preestabelecidas, que variam de acordo com a sociedade e o contexto histórico (DURKHEIM, 1973). São para essas transgressões de regras que a aprovação em lei da redução da maioridade penal para 16 anos, para aqueles que advogam tal medida, tornar-se-ia uma “solução”, na tentativa de diminuir os índices de atos infracionais por crianças e adolescentes e aumentar a segurança da população.

Os estudantes iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia que participaram dos grupos focais disseram conhecer a proposta da redução da maioridade penal somente pela mídia e que possuem posicionamento contra por diversos motivos, entre eles, há o fato de a tendência ser só diminuir a idade penal com o passar do tempo. Apenas duas estudantes são a favor da medida: A E1 do 1º semestre relatou que, com a redução, os adolescentes podem adquirir mais responsabilidade social e pode haver certo equilíbrio na sociedade, embora não haja melhora. Da mesma forma, a E10, do 8º semestre, é a favor da redução porque acredita que, com 16 anos de idade, o adolescente já está ciente dos atos que comete e não deve ficar impune. A maioria das alunas que estão iniciando o curso acredita que a medida não considera a origem do problema. Além disso, ressaltam elas o papel da mídia na formação de um posicionamento em massa na sociedade:

– Eu acho assim, é um assunto que eu já vi muitas discussões principalmente na televisão, na televisão eles jogam pra você que tem que ser a favor a isso, porque tá o tempo todo ali mostrando o jovem só naquela matança, e é roubo e é violência, tem todo um esforço pra gente.. ir colocando a gente contra os jovens, né?, a favor dessa redução como se essa fosse a única solução (E3, 1º semestre).

Para a E3, é importante que haja uma reflexão acerca do problema, questionando por que os jovens vão por esse caminho, qual a educação e os valores que esses jovens estão recebendo, se a maioria é de classe média, baixa etc.

– Porque a mídia, quando a gente vê as notícias, a mídia quer que a gente aceite a redução da maioridade. Eles querem incutir na nossa cabeça, querem induzir a gente a acreditar que se reduzir vai ser a solução, e aí amanhã vão pedir pra reduzir mais ainda, reduzir mais ainda [...]. A gente vê que a mídia transmite o que é de acordo com o que eles querem que mude na sociedade. Eles não passam a notícia que faça com que a pessoa que está assistindo pense e reflita o que ela acha melhor [...] eles fazem com que a criança seja o culpado de tudo, que ela seja o alvo da agressão, e a gente tem que olhar a criança com outros olhos [...] a gente como pedagogo sabe que não é assim que funciona, a gente sabe que existem outras histórias, além disso, que faz com que a criança desvie o caminho pra aquele que ela seguiu (E4, 8º semestre).

Para o GF do 1º e do 2º semestres realizado neste ano, a diminuição da criminalidade na sociedade seria indiferente à redução da idade penal, pois continuaria a mesma coisa, se não se considerar a origem de tais atos. Tanto os estudantes iniciantes quanto os formandos acreditam que a maioria dos “crimes” é cometida por adolescentes. No entanto, há sempre um adulto por trás que os influencia a cometer o ato. Mas o que leva uma pessoa a cometer um crime? Nos estudos sobre as causas do comportamento criminal, existem várias teorias que procuram compreender os motivos que levam um ser humano a cometer tais atos.

Cerqueira e Lobão (2004) fizeram um apanhado na literatura para investigar as diversas teorias que procuram explicar o comportamento

criminoso, pois, ao contrário da visão que se tinha sobre uma causa geral para tal comportamento, hoje sabemos que podem existir vários fatores diferentes que levam o indivíduo à delinquência: há as teorias que consideram o crime uma patologia individual; há aquelas que veem o crime como atividade racional e oportunidade de aumentar o lucro; há teorias que consideram o crime resultante de um sistema social deficiente; outras explicam o comportamento criminoso como consequência da desorganização social e perda de controle; e ainda aquelas que defendem o crime como resultante de fatores situacionais e de oportunidade.

Os primeiros estudos sobre o tema fundamentaram as teorias focadas nas patologias individuais, nas quais o crime era considerado resultante de fatores biológicos, psicológicos ou psiquiátricos. Os fatores biológicos apontariam os indivíduos criminosos a partir de características físicas, como acreditava o médico italiano Cesare Lombroso (1876), conhecido por seus estudos no campo da Antropologia Criminal. Para Lombroso (1876 *apud* BRASÍLIA, 2010, p. 8), orelhas grandes e separadas, órbitas dos olhos grandes, nariz torcido, lábios grossos, mãos grandes e braços longos, entre outros aspectos, poderiam identificar o indivíduo criminoso.

Entre as teorias que se baseiam na genética para explicar o comportamento criminoso, destaca-se a Síndrome do Duplo Y (em que peixes da espécie Killi que possuíam cromossomos sexuais do tipo XYY apresentavam comportamento agressivo), aventada aos seres humanos pelo cientista Montagu no final da década de 1960; e as alterações genéticas, sobretudo as mutações, que, de acordo com alguns cientistas, são responsáveis pela presença do comportamento agressivo (BRASÍLIA, 2010).

Para a psiquiatria, os indivíduos que apresentassem características como alcoolismo e desordens mentais, entre outras, seriam indivíduos inferiores e, portanto, criminosos (HAKEEM, 1958 *apud* CERQUEIRA; LOBÃO, 2004, p. 237). Não muito diferente, a psicologia afirmava que a baixa inteligência de alguns indivíduos seria uma das causas da criminalidade (CRESSEY, 1968 *apud* CERQUEIRA; LOBÃO, 2004, p. 237).

A Teoria da Associação Diferencial ou do Aprendizado Social, defendida por Sutherland, em 1937, afirma que o comportamento criminoso é aprendido, principalmente pelos jovens, a partir das interações pessoais com

a família, com a comunidade e com os grupos de amizade, pelo processo de interação e comunicação. Considerando a Teoria do Controle Social, como mostram Cerqueira e Lobão (2004), quanto maior o envolvimento do cidadão no sistema social (elos com a sociedade, concordância com os valores e as normas vigentes), menores serão as chances de ele se tornar um criminoso.

A Teoria do Autocontrole, conforme Gottfredson e Hirschi (1990), lembra um famoso ditado popular, o qual diz que “o mal deve ser cortado pela raiz”. O não desenvolvimento de mecanismos psicológicos de autocontrole entre os 2 e 3 anos de idade até a fase pré-adolescente, resultantes da má educação dada pelos pais (não impor limites, não punir os maus comportamento dos filhos, entre outros), tornaria o indivíduo mais propenso a agir sem pensar nas consequências e tornar-se um criminoso.

A Teoria da Anomia, de Durkheim (1973), aplicada ao comportamento individual desviante por Robert Merton (1938), explica o comportamento criminoso a partir da impossibilidade de o indivíduo alcançar suas metas. O desejo de possuir algo e a falta de oportunidades lícitas para se conseguir o almejado, por exemplo, seria o gatilho para o desvio criminal. Para o autor, a camada mais empobrecida da sociedade (mais frequentemente frustrada por seus objetivos) seria a responsável pelos índices de criminalidade.

A Teoria Interacional de Thornberry, abordada por Entorf e Spengler (2002), defende a delinquência como o resultado de uma série de causas e consequências de relações recíprocas formadas ao longo do tempo. Para essa teoria, o crime é um processo que a pessoa começa aos 12 ou 13 anos de idade, que se intensifica por volta dos 16 ou 17 anos e que termina até os 30 anos. Assim, ela advoga a delinquência como causa e consequência de uma série de fatores e processos sociais.

O cometimento do crime, segundo algumas teorias, depende exclusivamente do indivíduo e de aspectos relacionados a seu contexto social. Depois da Segunda Guerra Mundial, diversos fenômenos sociais surgiram na sociedade e sua influência no meio social precisava ser estudada, nascendo, assim, a sociologia do crime, que passou a considerar tal ato como um fato social e não dependente apenas do indivíduo.

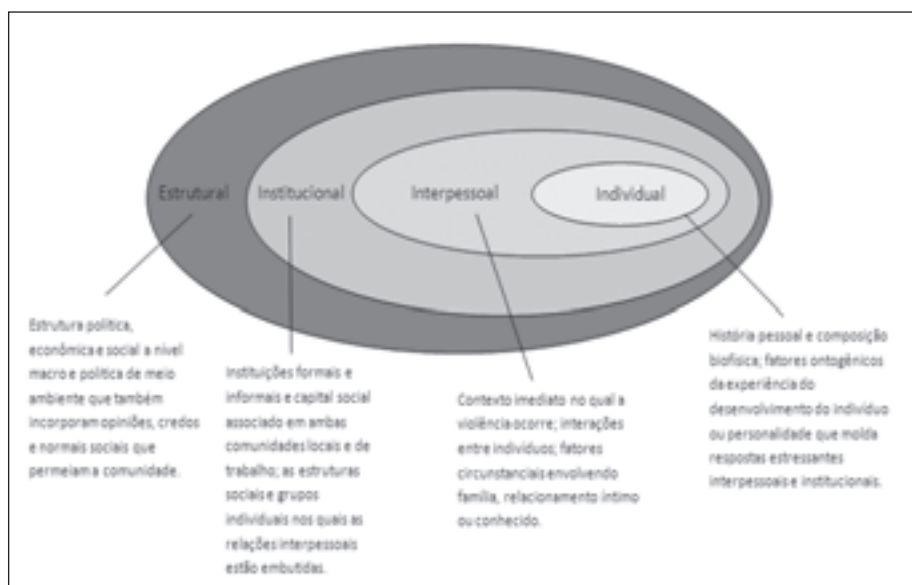
De acordo com Alexandre Lacassagne (1843-1924), médico e criminologista francês, é a sociedade que produz os criminosos, pois os caracteres de personalidade, por mais anômalos que sejam, não são suficientes para se chegar ao crime. Para tanto, é necessário um ambiente social desfavorável (BRASÍLIA, 2010, p. 22). Gabriel Tarde (1843-1904), também criminologista francês, opunha-se às teorias em que o indivíduo era o foco do comportamento criminoso. Ele defendia que

[...] fatores endógenos não devem ser considerados como desencadeadores do crime, e buscava, no meio social, as possíveis causas exógenas da criminalidade. Ele considerava a delinquência um fenômeno social provocado, em grande parte, pela imitação de comportamento (BRASÍLIA, 2010, p. 22).

Dessa forma, a posição de Lacassagne e Tarde em relação ao comportamento criminoso se opôs à Teoria Individualista criada por Lombroso, e o crime passou a ser estudado como algo que pode surgir também da desorganização social.

Mais que julgar e estigmatizar os indivíduos que apresentam tal comportamento, é necessário buscar nas raízes do problema o contexto em que o crime foi cometido, de forma que se possam identificar os fatores causadores e buscar soluções para prevenir o problema. Embora exista um apanhado de teorias que buscam explicar o que leva o indivíduo a cometer um crime, percebemos que não se trata de uma tarefa simples. As influências tanto internas (fatores biológicos, genéticos, psicológicos e psiquiátricos) quanto externas, como o meio social e as influências que ele exerce sobre o indivíduo, fazem com que uma atitude criminosa seja explicada por duas ou mais teorias, por exemplo.

O Modelo Integrado apresentado por Moser e Shrader (1999) traz, a partir de diversas teorias, uma abordagem que vai além de características isoladas para a explicação da violência. Embora o conceito de violência seja diferente do conceito de crime, trata-se de dois fenômenos que estão inter-relacionados e que se assemelham até nas causas, como mostra a Estrutura Integrada para a Causalidade da Violência:



**Figura 1 – Uma estrutura integrada para as causas da violência**

A partir da representação acima, é possível afirmar que o comportamento criminoso não surge apenas no nível individual. Aspectos interpessoais, os quais compreendemos como família e amigos; institucionais como, a escola, a comunidade, o trabalho e as associações culturais; e estruturais, a estrutura macro do sistema, ou seja, o Estado, todos podem influenciar diretamente o indivíduo. Dessa forma, a criminalidade é um problema que surge da estrutura macro para a micro, pois o Estado incorpora todos os outros níveis da estrutura. Problemas como a desorganização social, problemas socioeconômicos, má distribuição de renda, desigualdade e exclusão social desencadeiam o desespero nos indivíduos, que, sem alternativas alcançáveis e viáveis, entram na criminalidade.

Crianças e adolescentes estão inseridos em um sistema social amplo, por isso é preciso encarar o comportamento criminoso exercido por eles a partir de uma abordagem sistêmica. Sabendo que são várias as influências dos agentes sociais exercidas sobre os adolescentes, a redução da maioridade penal não pode ser vista como a única alternativa para resolver os problemas de criminalidade e violência urbana. A solução pode estar em alternativas múltiplas, visto que o problema ultrapassa origens e

comportamentos individuais. Fundamentaremos essas afirmações a partir de três exposições, a seguir: o papel da família, da escola e do Estado na inserção dos adolescentes na criminalidade.

## *2.1 A família*

Os motivos que levam crianças ou adolescentes a praticarem atos ilícitos e entrarem na criminalidade podem estar presentes nas falhas cometidas (in)diretamente pelos agentes sociais durante a formação do caráter deles. Esses jovens não podem ser considerados como os únicos responsáveis pelas condutas criminosas, pois, como vimos anteriormente, fazem parte de um sistema amplo que emite influências positivas e negativas no comportamento deles. Destarte, a família se configura como uma organização complexa, uma instituição que está inserida em um sistema mais amplo, encarregada de realizar a socialização inicial dos filhos antes mesmo da escola e da sociedade em seus outros espaços institucionais.

A família é uma instituição social e se configura como uma das principais responsáveis pela educação e pelo bem-estar de seus entes. Ela é de fundamental importância no desenvolvimento humano, já que funciona como padrão de referência para a vida de cada um (REBELO, 2008, p. 12). Tal referência é maior quando falamos da relação entre pais e filhos, visto que os filhos refletem, geralmente, as ações e os exemplos emitidos por seus pais. A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, que constrói o caráter e adquire valores fundamentais para a convivência humana, em grande parte, a partir dessa instituição.

A Constituição Federal de 1988 considera a família a base da sociedade e estabelece o seguinte no Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta propriedade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No entanto, uma família mal-estruturada, com pais alcoólatras, usuários de drogas, sem moradia, sem emprego, ausentes, sem afeto etc. influi negativamente na formação da criança, que necessita de uma proteção frente a tal situação. Sales reforça que:

Se a família deixa de ser suporte e guardiã dos elos de afetividade e sociabilidade – e, mais, abusa, maltrata e negligencia –, muitas crianças e adolescentes fogem do convívio familiar pelas diversas portas da luta pela sobrevivência (SALES, 2007, p. 24).

Nessa fuga, os adolescentes embarcam numa busca constante e passam a agir de acordo com suas necessidades. Trentin explica que tal busca ocorre primeiramente na família. No entanto,

[...] se ela falhar, o caminho seguinte será buscar os limites exteriores, no mundo exterior, como a escola, a Igreja e a sociedade. Contudo, se esse padrão acessório da educação por causalidade tampouco satisfizer às expectativas da criança, ela recorrerá às instituições mais severas, consequentemente as de funcionamento mais primitivos, tais como a polícia, a justiça ou o hospital. E se, nessa trajetória de perambulação, as deficiências se acumularem, a criminalidade se estabelecerá como um conflito de vida, como um grito de socorro, um pedido de ajuda (TRENTIN, 2011, p. 226).

Embora a desestruturação familiar ocorra em famílias de qualquer classe social, percebemos que as famílias pobres são mais afetadas com tal problema por motivos principalmente ligados à desigualdade social. Isso, consequentemente, faz com que os jovens advindos dessas famílias estejam mais propensos a recorrer ao crime como uma forma de conseguir o almejado, de acordo com a Teoria da Anomia, de Merton (1938) e Durkheim (1973), entre outros.

Entre os fatores que influenciam a criança ou o adolescente a praticarem um ato infracional, o meio social foi citado como o principal nos dois grupos focais. Os estudantes ressaltam que morar em uma favela não é determinante para que uma pessoa se torne bandido, mas sim a educação recebida, a família e o convívio com a violência e a criminalidade.

As condições econômicas vividas pelas famílias de baixa renda e o crescente consumismo gerado pelo capitalismo, que determina o que você é pelo que você tem, são fatores que influenciam muito a prática de atos infracionais de menores também:

– Eu acredito que o conjunto desses fatores acaba levando a isso [à prática de atos infracionais], mas eu acredito que o fator principal, primordial a essa questão, ainda é o fator econômico. É... quase que impossível você criar uma... Tu tem um filho hoje, criar a criança num mundo que diz que ele só vai ser respeitado se ele tiver [dinheiro] e toda hora isso bater na porta dele e dizer: não, você não vai ter, você nunca vai ser ninguém, e isso não precisa uma pessoa diretamente falar pra ele, isso é ele fazer 12,13 anos e falar pra mãe: “quero tal blusa, tal celular”, a primeira coisa que ela vai falar é: “pô, primeiro a gente tem que arrumar o dinheiro pra comer, depois se sobrar, a gente vai ver isso”, mas, na verdade é que pra certas camadas sociais esse dinheiro nunca sobra. E aí... é... a criança e o adolescente... Acho que ele se vê mais que jogado a cometer certos delitos (E5, 7º semestre).

Em alguns lares da periferia, as famílias não possuem problemas com drogas ou violência, no entanto, tornam-se desestruturadas pela violência simbólica e estrutural que sofrem do Estado. Não são raras as famílias em que os pais, sem alternativa, “abandonam” seus filhos em casa todos os dias para trabalhar em busca do sustento de seus familiares.

A estrutura familiar passou por significativas mudanças ao longo das décadas. A Revolução Industrial provocou transformações nos âmbitos político, social, educacional, cultural e também familiar. Isso porque, até então, a mulher tinha papéis definidos na sociedade, como cuidar das atividades domésticas, dos filhos e do marido. No século 19, com a Revolução Industrial, a mulher começou a se inserir no mercado de trabalho, tendo que se responsabilizar pelo trabalho, pelos filhos, pelos serviços domésticos, além de ser também esposa.

A entrada da mulher no mercado de trabalho, a nova configuração familiar e a crescente necessidade de consumo gerada pelo capitalismo fazem com que as mães (assim como os familiares em geral) passem mais tempo no trabalho do que participando da educação dos filhos, trabalho

esse que, geralmente, ocupa cerca de 12 horas por dia, com salário que não garante boas condições econômicas, cultura e lazer para os filhos. A partir de uma perspectiva marxista, a classe capitalista, por meio de seu poder político, não somente é capaz de explorar a classe trabalhadora, mas cria um modo de vida que serve aos interesses capitalistas e torna os trabalhadores alienados e oprimidos (CARNOY, 1984, p. 15). A ausência dos pais e de boas condições de vida sofrida por esses jovens os leva, muitas vezes, a atos infracionais como forma de conseguir reconhecimento social, mesmo que às avessas.

A família possui deveres de assegurar aos filhos o mínimo de cuidado, educação e dignidade, entretanto, quem as ampara? A Constituição Federal, no Art. 226, afirma que a família tem especial proteção do Estado, mas, na realidade, é possível perceber que ela se encontra fragilizada, desprotegida e cada vez mais desestruturada, seja por problemas internos ou por falta de assistência do Estado na garantia de direitos fundamentais para a convivência humana digna.

## 2.2 A escola e o Estado

Além da família, a escola possui papel importante na educação e na formação de crianças e adolescentes. Ela é responsável não apenas por formá-los para a sociedade, mas também para definir posições políticas e econômicas. Para compreender o papel da escola e sua relação com os adolescentes em conflito com a lei, antes, devemos fazer uma análise sobre o Estado, afinal, ambos estão estreitamente interligados.

Para Marx e Engels, o Estado emerge das relações de produção, ou seja, as condições materiais da sociedade são a base de sua estrutura social. O Estado não representa o bem comum e, ao contrário, na sociedade capitalista, é o braço da burguesia. Dessa forma, ele se caracteriza como o aparelho repressivo da burguesia, sendo instrumento da classe dominante e agindo segundo os interesses dela. Ele é fruto da sociedade e nasce da necessidade de controlar os antagonismos de classe (MARX; ENGELS, 2006).

Não muito diferente, para Antonio Gramsci, o Estado possui uma função hegemônica e a hegemonia emana da natureza da burguesia como classe ideologicamente dominante e de sua posição particular como poder econômico na sociedade capitalista (CARNOY, 1984, p. 27). Gramsci também estabelece uma relação com a educação, reconhecendo que a escolarização recebida pela parte subordinada difere daquela destinada às crianças burguesas. O sistema escolar produz a impressão de que é democrático, entretanto, tem por base a divisão de classes.

Os estudantes do 1º e do 2º semestres da nossa pesquisa possuem uma percepção clara do que foi exposto sobre a realidade atual. Eles relatam que a educação no País é elitista, sendo a educação de uma pessoa pobre diferente da educação de uma pessoa rica. Além disso, observam que a educação para a classe baixa é para esta desenvolver trabalhos manuais, enquanto a educação do rico é voltada para atividades intelectuais. Apesar disso, os estudantes dos grupos focais apresentados veem o professor como detentor de um papel importante na educação, que deve acreditar no que faz e ajudar a transformar a realidade:

– [...] eu percebo que a minha influência na realidade não é com o conteúdo que eu vou passar, é a forma como eu vou tratar esse ser humano. Vou da melhor forma mostrar pra ele que [...] com o passar do tempo, ele pode adquirir, ele pode adquirir coisas, que ele pode se impor na sociedade não de uma forma... não com violência, mas sim de uma forma saudável, que é trabalhando, estudando (E10, 8º semestre).

Para Louis Althusser (1980), o Estado é um aparelho repressivo e ideológico da burguesia, que dispõe de instituições que funcionam como aparelhos ideológicos, tais como: a igreja, a família, o sistema político, jurídico, informacional (por ex., a mídia), cultural e escolar, sendo a escola uma instituição importante do Estado, usada para a reprodução das relações de produção. Ela reproduz a ideologia da classe dominante e, por meio de seus ensinamentos, a criança aprende diferentes formas de se comportar, definidas pelo tipo de trabalho que irá desempenhar futuramente e essenciais na relação entre explorado e explorador. É ainda

nessa perspectiva que E5 analisa o papel do Estado e sua influência na inserção dos jovens na criminalidade:

– Às vezes, a gente acha que o Estado é o governo, não, é a escola, é a televisão, é a igreja, é a forma como ele diz sobre moralidade, o que é certo, o que é errado, tudo isso é influenciado pelo poder do Estado. Tendo em vista a parcela tão grande de influência nas nossas vidas, é como se eu fosse dizer que existiria um culpado pra qualquer criança entrar no crime, esse culpado seria o Estado, porque determina o modo como a escola se organiza, como foi dito antes. Ele determina até o modo como as famílias se organizam [...] esse Estado é um Estado excludente. Dentro do sistema que a gente vivencia, que é o capitalismo, a gente vê que parcela significativa vira simplesmente massa reserva. Então quando a pessoa se vê num estado de exclusão tão forte causado pelo Estado, talvez seja a única, a única chance dele seja ir pro crime (E5, 7º semestre).

Para Bourdieu e Passeron (1982), a principal função da escola é reproduzir as relações hierárquicas entre diferentes grupos ou classes e legitimar tais relações. A escola, para os autores, é meritocrática e designadora de papéis sociais. O grupo focal do 1º e do 2º semestres faz uma reflexão sobre a lógica meritocrática, na qual todos os indivíduos podem ascender socialmente, dependendo de seu próprio esforço. As estudantes observam que o jovem que advém das classes menos favorecidas não possui as mesmas condições de competir no mercado de trabalho com o jovem que sempre estudou em escola particular e que teve uma educação de qualidade. Isso causa desmotivação no aluno, que vai para a escola sabendo que não irá alcançar aquilo que almejou e, conseqüentemente, que permanecerá na mesma condição social.

As universitárias afirmam ainda que o Estado existe para garantir o equilíbrio na sociedade, afirmação mais próxima da perspectiva de Durkheim. Dessa forma, ele deve agir na origem do problema juntamente com a família, assegurando condições à criança desde seu nascimento. Para as estudantes, tanto os pais quanto o Estado e a sociedade possuem uma parcela de culpa na inserção de crianças e adolescentes nos atos infracionais e, para a superação desse problema, elas propõem uma reforma política:

melhoria na educação, nos projetos e espaço para todos no mercado de trabalho.

Os alunos que estão se formando sugeriram como medidas para prevenção desses atos, primeiramente, que as necessidades básicas de cada ser humano sejam atendidas. Como superação do problema, sugeriram a reeducação como melhor caminho e sublinharam que essa reeducação seja feita de forma eficaz.

Carnoy (1984, p. 54) argumenta que a escola reproduz o que existe e, embora possa haver reformas escolares, a função reprodutiva dessa instituição continua essencialmente inalterada. Nessa perspectiva, presenciamos atualmente diversos problemas sociais que acabam se refletindo na escola. A instituição, por sua vez, por estar inserida na sociedade, também reproduz os problemas emergentes do meio social.

A violência em geral e a criminalidade são problemas que estão presentes em todas as sociedades, principalmente nas cidades da periferia onde residem crianças e adolescentes em conflito com a lei. Esses jovens, fruto da desigualdade e da exclusão social, acabam tendo condutas que infringem as regras estabelecidas pela escola, que revida mediante a punição. A escola rotula esses alunos como “problemáticos” e “difíceis” e, quando a punição aplicada não é suficiente, ela os expulsa como alternativa para se livrar do problema. Ao relatar o papel da escola e do professor na inserção de crianças e de adolescentes na criminalidade, os estudantes do 7º e do 8º semestres fazem as seguintes observações:

– Pra mim, a escola funciona, sim. Não como local de inclusão, mas sim de exclusão. É.. na escola é feito um filtro onde pouquíssimos chegam no ensino superior. Se a gente pegar uns dados básicos, você vai ver que tem muito mais escola de fundamental do que escolas de ensino médio e faculdades, ou seja, a escola, ela tá sendo usada pelo Estado como uma forma de tirar esse aluno da educação e jogar ele pra outra parte da vida. Alguns vão trabalhar, nem todos. Alguns vão pro crime (E5, 7º semestre).

– Não é simplesmente virar e falar assim: é TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade], como hoje em dia a gente vê.

São muitas coisas que influenciam aquela criança pra tá com problema dentro da escola, e hoje ela tá como problema na escola e é ignorada, amanhã aquela criança vai virar um marginal porque nós... passou pelo professor, os pais não perceberam o problema da criança, a sociedade vai ver ela com outros olhos, e a criança, ela não vai ter outro caminho, ela vai virar um marginal. [...] a postura do professor na sala de aula é muito importante também porque, muitas vezes, o aluno pode ter ausência da mãe, ausência do pai, ausência de um carinho, ausência de alguma coisa que ele não tem em casa e pode ser transmitida através do professor (E4, 8º semestre).

Percebemos aqui um despreparo das escolas para lidar com os problemas causados por esses alunos, além da falta de formação do professor para trabalhar com tais situações em sala de aula. Gallo e Williams (2008), em um estudo no qual buscaram identificar fatores de risco que poderiam levar um adolescente a praticar um ato infracional, assim como fatores de proteção que poderiam diminuir a probabilidade de reincidência ou a gravidade da infração, constataram que:

[...] na maioria das vezes, as escolas justificavam a rejeição da matrícula dos adolescentes em conflito com a lei porque tais jovens, quando estavam na escola, causaram problemas, devendo, portanto, ser encaminhados para outras escolas. Estas, por sua vez, rejeitam esses alunos por seu histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei e assim o ciclo de exclusão se repete (GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 51).

Nesse mesmo estudo, Gallo e Williams (2008) destacam que mais da metade (60,2%) dos adolescentes em conflito com a lei não frequentava a escola, sendo que 43,2% alegaram ter saído por desinteresse. Atualmente, a escola ainda se configura como um ambiente tradicional e autoritário que não desperta o interesse dos alunos com atividades e conteúdos que tenham relação com o contexto social em que o jovem está inserido, seja por falta de estrutura, de interesse dos professores ou do governo. Para as estudantes que participaram da pesquisa *Juventude universitária e direitos humanos*, a educação é um dos direitos humanos mais desrespeitados, pois as escolas não possuem estrutura, segurança, e os profissionais da

educação são desmotivados também por questões salariais. Elas afirmam que a educação é a base para formar profissionais e que funciona vinculada a outras áreas, tendo papel essencial na sociedade:

– Assim, acho que parte de tudo, é como se fosse um corpo, um órgão depende do outro para funcionar, pra um bom sistema, né? E a educação estando boa, ela vai ser um órgão funcionando bem, que vai dar origem pra um outro órgão funcionar bem, igual a ela falou, os médicos, os advogados, os juízes, os engenheiros, eles precisam de uma educação para chegar lá. Então, assim, é um direito levando a outro, levando outro pra poder chegar num conjunto completo (E13, 1º semestre).

O grupo fez reflexões pertinentes sobre a importância de uma escola que atenda aos interesses dos jovens, saindo da teoria dada em sala de aula para a utilização de programas que beneficiem e envolvam a juventude em geral:

– Jovem quer coisa diferente, quer coisa nova, dinâmicas; jovem não quer ficar parado, a gente é agitado, a gente não gosta de coisa parada, teatro, cultura, eventos, mais importantes pra jovens [...] (E12, 2º semestre).

– Por isso, também que eu acho que nas escolas deveriam ter mais oportunidades de assim, como se fala, coisas assim, educação física, exercícios, uma piscina, coisas boas, coisas assim nas escolas, uma quadra boa, coisas assim (E15, 2º semestre).

As estudantes ressaltam durante a discussão que a juventude é ativa, viva e que precisa de coisas novas para ocupar o tempo. Afirmam que, entre os problemas da juventude, estão a falta de oportunidades e a falta de interesse e destacam o papel do Estado nesse contexto:

– E lá também não é só esporte [sobre as vilas olímpicas], lá tem, eu também fiz curso técnico, lá dentro, o governo está disponibilizando projetos iguais a esse mais pra ter acesso. Acho que deveria ter mais pra os jovens ocupar a cabeça; os jovens que ficam sem fazer nada, eles procuram as drogas, essas festas, depois a gente fica sabendo que não

sei quem entrou em coma alcoólico, não sei o quê, então acho que deveriam fazer mais projetos iguais a esses, coisas de interesse dos jovens, coisas que forçassem os jovens a correr atrás [...] (E13, 1º semestre).

As estudantes, futuras professoras e também parte da juventude, apontam o que de fato pode prevenir os jovens para não se inserirem na marginalidade. Apesar de a escola não se configurar como um ambiente interessante para esses jovens, eles acentuam a necessidade de uma educação de qualidade, de projetos e de mais oportunidades para que se desenvolvam como cidadãos, desfrutando do esporte, da cultura e da arte, e para não entrarem na marginalidade.

### 3 A percepção sobre direitos humanos

No Brasil, crianças e adolescentes, como sujeitos de direito, possuem instrumentos legais que garantem seus direitos na sociedade. A redução da maioridade penal viola esses direitos garantidos às crianças e aos adolescentes e vai contra a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente da ONU, compromissos firmados pelo Brasil. De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, toda criança tem direito à proteção especial, para seu desenvolvimento físico, mental e social e para que se desenvolva de maneira saudável, em condições de liberdade e dignidade. Cabe ressaltar que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerada criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade.

O ECA se baseia na Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente, que tem por finalidade protegê-los integralmente, de acordo com suas necessidades específicas, e que considera penalmente inimputáveis crianças e adolescentes menores de 18 anos. Nos casos de ato infracional, o ECA prevê seis medidas socioeducativas, que são aplicadas de acordo com a gravidade da infração:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviços à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional; (ECA, 2012).

É importante salientar que, durante o período de internação, o ECA torna obrigatório que sejam realizadas atividades pedagógicas, tendo os adolescentes direito de receberem escolarização e profissionalização e de realizarem atividades culturais, esportivas e de lazer. No entanto, a percepção das estudantes de Pedagogia em relação às medidas previstas pelo ECA e pelos centros de internação onde os adolescentes cumprem medida socioeducativa não é satisfatória. As estudantes do 1º e do 2º semestres afirmam que só piora a situação dos internos, pois falta planejamento, humanidade e educação e, por isso, tais lugares mais desumanizam do que reintegram. Quanto à percepção sobre os direitos humanos, o grupo demonstrou não ter muito conhecimento sobre o assunto. As estudantes alegam que nunca estudaram a fundo sobre o tema e que os direitos humanos podem ter relação com a redução da maioridade penal, porque envolve a sociedade, e pode também não ter nada a ver. Apesar disso, todas reconhecem a importância de saber sobre o assunto no exercício da profissão.

Em pesquisa realizada com 115 adolescentes em duas unidades responsáveis pelo cumprimento da prática socioeducativa no Estado da Paraíba, Estevam, Coutinho e Araújo (2009) buscaram identificar as representações sociais (RS) da prática socioeducativa de privação de liberdade. Os dados revelam que os adolescentes possuem experiência e visão negativas das unidades de internação, afirmando que essa prática não recupera ninguém. Para eles, a instituição ressocializadora é um local de desordem, malícia, superlotação de gente, que não tem vida, gerando nos indivíduos um sentimento de vergonha por estarem inseridos nela e uma aprendizagem ruim que ocasiona as rebeliões. Além disso, para os adolescentes de 17 a 19 anos, a privação de liberdade é:

[...] um período ruim, de ociosidade, que causa saudades, medo e, por conseguinte, uma aprendizagem com conotações negativas para a vida. Veem a instituição ressocializadora (estímulo 2)<sup>2</sup> como uma escola que é um inferno onde existe muita violência, morte e que serve para se pagar o erro cometido, mas que é um momento das suas vidas que eles desejam esquecer (ESTEVAM; COUTINHO; ARAÚJO, 2009, p. 70).

Os estudantes do 7º e do 8º semestres percebem a importância do ECA como garantidor de diversos direitos, não apenas como um instrumento para “proteger os marginais”. Vulgarmente, o estatuto é conhecido por manter as crianças em conflito com a lei e impunes de seus atos, o que não confere, já que ele prevê medidas socioeducativas e, além de dispor sobre as medidas de proteção, garante direitos às crianças e aos adolescentes no que diz respeito à saúde, à educação, à dignidade etc.

A E9 afirma que o ECA nunca foi cumprido na íntegra e, por isso, reduzir a maioria penal seria uma medida radical. Apesar das falhas existentes no ECA, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), no estudo *Por que dizer não à redução da idade penal*, apresenta algumas experiências que deram certo no País. Entre elas estão a experiência do Núcleo de Atendimento Inicial de São Carlos (SP), o Projeto de Mediação de Guarulhos (SP) e o Projeto Florir, do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cededica), de Santo Ângelo (RS), entre outros.

A redução da idade penal, segundo a E4, tem o olhar voltado apenas para os direitos das vítimas em detrimento dos direitos da criança e do adolescente:

– Eles [quem é a favor da redução] estão pensando nas vítimas e não em quem está cometendo os crimes, aí eles vão esquecer o lado do Estatuto da Criança e do Adolescente, que apoia e que pensa em uma

---

2 Os autores utilizaram como instrumento de pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras (Talp). A coleta do Talp foi individual, com duração média de dez minutos. A entrevistadora solicitou a cada ator social a evocação de seis palavras associadas aos estímulos indutores: privação de liberdade (estímulo 1), instituição ressocializadora (estímulo 2), tendo como questão básica: O que vem a sua mente quando digo a expressão “privação de liberdade”. O mesmo procedimento foi adotado com o estímulo indutor “instituição ressocializadora” (ESTEVAM; COUTINHO; ARAÚJO, 2009, p. 67).

ideia pra beneficiar a criança que tá cometendo o crime. Eles esquecem o estatuto e partem para os direitos humanos, pra ver quem tá sofrendo por um ato que a criança cometeu (E4, 8º semestre).

Para diversas entidades e organizações, a diminuição da maioria penal é uma medida baseada em fatos isolados, utilizada como forma de maquiar as causas da violência e da criminalidade no País, e que busca de forma simplista amenizar o problema, responsabilizando a parte mais fragilizada. O caso dos Estados Unidos é uma prova de que medidas socioeducativas são sempre mais adequadas do que a punição. O Brasil, que aplica penas previstas para adultos em crianças e adolescentes, registrou um aumento nos índices de reincidência com crimes mais violentos (UNICEF, 2009).

Para as estudantes que participaram da pesquisa JUDH, os direitos humanos envolvem as pessoas e a sociedade, onde existem leis, direitos e deveres. Elas percebem uma relação clara entre direitos humanos e justiça e assinalam que a prática é bem diferente da teoria porque muitas pessoas não possuem conhecimento, acesso ou oportunidade de buscar seus direitos, que devem ser iguais para todos.

## Considerações finais

Para finalizar, retomamos a percepção dos futuros educadores sobre a redução da maioria penal. Os estudantes, em sua maioria, posicionam-se contra a medida, pois acreditam que é necessário refletir sobre a origem do problema. Para eles, um conjunto de fatores como a família, o meio social, as condições econômicas, a escola e o Estado podem influenciar as crianças e os adolescentes para a prática de atos infracionais. As famílias pobres, inseridas em um meio social de desigualdade e abandono, são afetadas pelo crescente consumismo, que leva as crianças, muitas vezes, à prática de atos infracionais para conseguirem aquilo que seus pais não podem comprar. Para os estudantes da pesquisa, o Estado é um dos grandes

responsáveis pela inserção das crianças nessas práticas, pois determina o modo como a sociedade se organiza; e a escola ainda se constitui como um local de exclusão social e desinteressante para os jovens.

Esta pesquisa constatou que os futuros educadores reconhecem a importância do professor, da escola e de uma educação de qualidade na prevenção dos atos infracionais e de futura criminalidade; entretanto, a educação, infelizmente, é um dos direitos humanos mais desrespeitados. Para os estudantes, a redução da maioridade penal ignora os direitos da criança e do adolescente e tem o olhar voltado apenas para as vítimas de atos infracionais praticados por menores de idade. O ECA é visto como um garantidor de direitos; no entanto, precisa ser cumprido na íntegra.

A visão de estudantes graduandos em Pedagogia sobre a redução da maioridade penal se faz importante porque, em breve, eles serão educadores e estarão atuando (ou não) em sala de aula com um público infantil e de adolescentes. Uma reflexão acerca da formação do professor se faz importante nesse contexto, visto que, no Brasil, são minoritários e tíbios, em geral, os processos de formação de professores para lidar com essas crianças, adolescentes e jovens. A necessidade de políticas públicas e de investimentos do governo na educação são visíveis para tornar a escola um lugar agradável e atraente para os alunos, em vez de um local onde a exclusão se reproduz, como tem se configurado.

Outro aspecto importante a ser observado são as medidas socioeducativas cumpridas pelas crianças em conflito com a lei. Aqui a educação e as atividades pedagógicas necessitam ser efetivas. Não basta ter Doutrina de Proteção Integral, se os jovens são tratados de maneira igual ou pior que os adultos em um presídio. Os centros de internação devem ser um local de ressocialização, devem preparar o adolescente para a vida em sociedade e para atuar profissionalmente. É imprescindível que o aspecto profissional seja voltado para a formação de um sujeito crítico, criativo e não apenas um sujeito capaz de desenvolver atividades manuais com caráter meramente tecnicista.

Na sociedade em que vivemos, poucos adolescentes se contentarão em fazer o artesanato que aprenderam durante o período de restrição de

liberdade como atividade profissional. Salvo as exceções, o dinheiro ganho será suficiente para suprir suas necessidades. Esses jovens querem sair da margem da sociedade, querem ter um salário digno, querem cultura, esporte, lazer, enfim, querem viver dignamente e ter seus direitos de cidadão respeitados. E para que eles, quando crianças e adolescentes, não sejam reincidentes nos atos infracionais e, futuramente, na criminalidade, é necessário saírem dessa lógica de educação e profissionalização meramente tecnicista e serem preparados para ingressar na universidade, alcançarem grandes cargos, se assim almejarem, e, enfim, serem cidadãos e terem uma vida com dignidade.

Ao tratar dos problemas da adolescência e da juventude, é possível não apenas prevenir a queda deles em atos infracionais, assim como acreditar que a recuperação e a reinclusão social são possíveis, sobretudo, quando esse sujeito social está numa faixa etária (adolescencial e juvenil) que demanda apoio, cuidados e orientação em seu itinerário (CALIMAN, 2008, p. 11). Cabe a nós como educadores, à família, à sociedade e ao Estado enfrentarmos esse desafio, que vai desde a implementação de políticas públicas ao tratamento dado em sala de aula a essas crianças e adolescentes, bem como nos diversos meios sociais de convivência.

Potencializar o reconhecimento e a proteção aos direitos humanos, bem como efetivá-los, especialmente junto àqueles que lidam com a formação das novas gerações, constitui grande desafio no mundo contemporâneo. Como nos lembra Bobbio (1992), a questão central e contemporânea em relação aos direitos humanos não se põe tanto na ordem de justificá-los, mas de efetivá-los e protegê-los, pois “se trata de um problema não filosófico, mas político” (p. 24), bem como “sem direitos humanos reconhecidos e protegidos, não há democracia” (p. 1).

Assim, asseveramos que, nos microespaços sociais da ação formadora das crianças e adolescentes e dos futuros educadores, tecem-se os fios que, no agora, robustecerão a teia das relações sociais e políticas democráticas na *ágora* de um futuro presentificado (ou não). Eis o nosso desafio!

## Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. (Série legislação, 83).

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Por que dizer não à redução da idade penal*. Brasília, DF: SEDH-Unicef-Conanda, 2009.

BRASIL. Senado Federal. Redução da maioria penal pode entrar na pauta da CCJ.2013. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/01/11/reducao-da-maioridade-penal-pode-entrar-na-pauta-da-ccj>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Univera; UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001622/162290por.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

CARNOY, M. *Educação, economia e Estado – base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo: Cortez, 1984.

CERQUEIRA, D.; LOBÃO, W. Determinantes da criminalidade: arcabouços teóricos e resultados empíricos. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. v. 47, n. 2, p. 233-269, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v47n2/a02v47n2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA. *Retratos da sociedade brasileira: segurança pública*. Brasília, DF: CNI, 2011.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Carta aberta às senadoras e aos senadores da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ)*. Brasília, DF: Conanda, 2014. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta\\_Aberta\\_aos\\_Senadores\\_da\\_CCJ-13fev2014.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta_Aberta_aos_Senadores_da_CCJ-13fev2014.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2014.

DIAS, C. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, PB, v. 10, n. 2, 2000.

DURKHEIM, É. As regras do método sociológico. In: *Durkheim*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ENTORE, H.; SPENGLER, H. *Crime in Europe, Causes and Consequences*. Berlin: Springer, 2002.

ESTEVAM, I. D.; COUTINHO, M. P. de L.; ARAÚJO, L. F. Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: ressocialização ou exclusão social? *Psico*, Porto Alegre: PUCRS, v. 40, n. 1, p. 64-72, jan./mar. 2009.

FABRETTI, H. B. A teoria do crime e da pena em Durkheim: uma concepção peculiar do delito. In: MESSA, A. F.; MAC CRACKEN, R. N. (Org.). *Tendências jurídicas contemporâneas: estudos em homenagem a Nuncio Theophilo Neto*. V. 1. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 607-628.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008.

GOMES, C. A. et al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext;pid=S0100-15742006000100002;lng=pt;nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0100-15742006000100002;lng=pt;nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-162, 2002.

GOTTFREDSON, D. C.; HIRSCHI, T. *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 6. ed. São Paulo: Global, 2006.

MERTON, R. K. Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, v. 3, p. 672-682, 1938.

MORESI, E. (Org.). *Metodologia da pesquisa*. Apostila do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília, DF: UCB, 2003.

MOSER, C.; SHRADER, E. *A Conceptual Framework for Violence Reduction*. Washington, D. C., World Bank, Latin American and Caribbean Region, Environmentally and Socially Sustainable Development SMU (LCR Sustainable Development Working Paper nº 2), 1999. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/11/19/000094946\\_99110405534914/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/11/19/000094946_99110405534914/Rendered/PDF/multi_page.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2014.

PAIXÃO, D. L. L. *Direitos humanos e adolescência no contexto de uma sociedade violenta*: um estudo de representações sociais. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade de Brasília, 2008.

REBELO, J. M. C. *Relações familiares e toxicodependência*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11784/4/TESEJoanaMRebelo.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

SALES, M. A. *(In)visibilidade perversa*: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, C. A. M.; GOMES, C. A. A juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência. *Linhas Críticas* (UnB), v. 17, p. 527-543, 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6244/5117>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis [online]*, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

TRENTIN, A. C. Adolescentes em conflito com a lei e família: um estudo interdisciplinar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS CRIMINAIS, 2., 2011. Disponível em: <[http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/cienciascriminais/edicao2/Angela\\_Trentin.pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/cienciascriminais/edicao2/Angela_Trentin.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Abordagens sociopsicológicas da violência e do crime*. Brasília, DF: UCB, 2010.

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade tem como objetivo, no próximo biênio:

- 1) Desenvolver pesquisas de alcance nacional e internacional sob o tema “Percepção de Direitos Humanos e Justiça de Grupos Sociais Específicos;
- 2) Desenvolver Seminários Nacionais e Internacionais em colaboração com o Escritório UNESCO-Brasília;
- 3) Publicar os resultados das pesquisas e dos seminários desenvolvidos pela Cátedra e seus parceiros;
- 4) Priorizar a formação de estudantes da Graduação, Mestrado e Doutorados;
- 5) Colaborar com a formação de educadores sociais em nível nacional e local;
- 6) Consolidar a participação em rede com outras Cátedras, no Brasil e no exterior.

#### Coleção **Juventude Educação e Sociedade**

1. CALIMAN, Geraldo (Org.). Violências e Direitos Humanos : Espaços da Educação, 2013.
2. SIVERES, Luiz (Org.). A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
3. MACHADO, Magali. A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
4. BRITO, Renato. Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
5. CALIMAN, G.; PIERONI, V. ; FERMINO, A. Pedagogia da Alteridade, 2014.
6. RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida. Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
7. CUNHA, Celio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. A Educação em Novas Arenas, 2014.
8. CALIMAN, G. (Org.). Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
9. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Org.). Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.

A Universidade Católica de Brasília tem a honra de sediar a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, desde 2008. Neste período ela realizou seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, livros, capítulos de livros e participação em Congressos, seja no Brasil que no exterior, em outras línguas, ela publicou bem oito livros o último ano, enriquecendo a literatura no seu campo temático de Juventude, Educação e Sociedade. Dela participam 20 professores, entre Coordenador e Leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. Além do mais oferece iniciação científica para muitos estudantes da graduação, alguns dos quais se encaminha para estudos de mestrado e doutorado. Conta com seu escritório sede na UCB, além de um necessário suporte financeiro para pesquisas. Do ponto de vista administrativo conta com secretaria executiva e atendente. Realiza relatórios anuais de suas atividades, em inglês para a sede da organização em Paris, e em português para a representação da UNESCO em Brasília. Destaca-se a importância do diálogo entre a representação de Brasília e a Cátedra. Esta Cátedra também participa de uma rede internacional de Cátedras (*UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network*).

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

Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã é mais uma obra que o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB, por ocasião de seu 20º Aniversário, coloca à disposição da comunidade de estudiosos e de todos os que não medem esforços para a concretização plena dos direitos humanos e para a construção de uma cultura de diálogo e paz entre as pessoas, instituições e países. O livro integra a Coleção Educação, Juventude e Sociedade da Cátedra UNESCO-UCB. Trata-se de uma publicação que inclui autores e pensadores de vários países que, por diversos ângulos de análise, tecem considerações de inegável alcance sobre temas que estão na centralidade da agenda deste milênio, entre eles, o futuro dos direitos e dos valores humanos, a primazia da ótica mercadológica em detrimento da condição humana, a indignação frente às políticas de exclusão, a qualidade social da educação, o desafio da maioria penal e o futuro da educação e da profissão docente. A propósito desta última questão, Maurice Tardif, um dos autores da presente obra organizada por Geraldo Caliman, destaca um ponto preocupante de que o movimento de profissionalização de professores está longe de terminar e, devido às resistências que provoca, seu desenvolvimento futuro constituirá, sem dúvida, uma linha de tensão nas próximas décadas.

**Celio da Cunha**



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

